Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e qualidade



Atena
Editora
Ano 2024

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e qualidade



Atena
Editora
Ano 2024

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

2024 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do texto © 2024 Os autores
Copyright da edição © 2024 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.
Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 4

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 4 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2119-1
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.191240501

1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A obra, **Educação: Expansão, políticas públicas e qualidade 4** é resultado de esforços conjugados de distintos pesquisadores e entidades que avançam na direção da elucidação do complexo cenário educativo. Nela, problematiza-se diferentes objetos de estudo que apresentam como pano de fundo a educação em cenários e contexto diversos.

Entre os temas destacados na obra, encontram-se a educação e nos complexos prisionais, a ludicidade no ensino, inclusão, a práxis docente e a afetividade, mini-histórias como potencializadoras da visibilidade das experiências das crianças na educação infantil, crianças autistas – experiências de ateliês musiciais, metodologias ativas, pedagogia e currículo nas perspectivas foucaultianas, formação continuada, educação preventiva em saúde, brincar e movimentos corporais, psicopedagogia clínica, entre outros.

Por fim, destacamos a importância da Atena Editora e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, possibilitam a geração de novos conhecimentos. Matemo-nos dispostos e disponíveis para futuras propostas colaborativas, evidenciando a relevância da divulgação do conhecimento científico.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

PROPUESTA DE ACCIONES DE RECUPERACIÓN EN LAS FAJAS HIDRORREGULADORAS DEL RÍO BANO: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL MUNICIPIO GUANTÁNAMO, CUBA

Data de aceite: 27/12/2023

Joaquin José Pérez Marquez
Ms.C., Profesor Asistente, Facultad agroforestal,
Universidad de Guantánamo, Cuba.
https: // Orcid.org /: 0000-0002-8109-0217.

Adilson Tadeu Basquerote
Dr.C., Profesor Titular, Universidad para el Desarrollo de
Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil.
https: // Orcid.org /: 0000-0002-6328-1714

Juan Emilio Osnil Moisés
Ms.C., Profesor Auxiliar, Facultad Agroforestal,
Universidad de Guantánamo, Cuba.
https: // Orcid.org /: 0000-0002-0324-5463.

Jose Sanches Fonseca
Dr.C., Profesor Titular, Facultad Agroforestal,
Universidad de Guantánamo, Cuba.
https: // Orcid.org /: 0000-0001-9775-1262.

Yovanis Osorio Bornot
Ms.C., Profesor Auxiliar, Facultad agroforestal,
Universidad de Guantánamo, Cuba.
https: // Orcid.org /: 0000-0001-9104-1307.

INTRODUCCIÓN

En el mundo, de forma general, siempre se ha visto el bosque como productor de madera en sus distintas formas, en algunos países se le concede además un rol importante en la conservación del medio ambiente y la biodiversidad, la protección y conservación de recursos naturales, como los suelos, las aguas, las zonas costeras, los recursos de la biodiversidad y el equilibrio y mejoramiento del medio ambiente en general, son también funciones insustituibles de los ecosistemas forestales (NAVARRO; FLORES, 2017).

En Cuba el cuidado de las fajas hidrorreguladoras es muy favorable para poder aprovechar y conservar los recursos naturales en función de las necesidades del ser humano, donde se pueda alcanzar una adecuada calidad de vida en armonía con su medio ambiente. Se trata de hacer un uso apropiado de los recursos naturales para el bienestar de la población teniendo en cuenta que las generaciones futuras tendrán necesidad de esos mismos

recursos, por lo que habrá que conservarlos en calidad y cantidad (PEÑA, 2015).

Específicamente en las fajas forestales hidrorreguladoras del río Bano en la provincia Guantánamo, los problemas medioambientales están dada por la contradicción externa entre la necesidad de lograr el equilibrio medio ambiental y la aplicación de una política sistemática de educación medio ambiental que garantice un desarrollo sostenible, donde la conservación de los recursos naturales: agua, bosque y suelo, jueguen un papel importante, que permitan reducir la degradación de los mismos.

El presente trabajo se desarrolló en la fecha comprendida desde septiembre del 2019 hasta junio de 2020 en las fajas hidrorreguladoras del río Bano, municipio Guantánamo, provincia Guantánamo. La Figura 1, destaca em contexto de estudio.

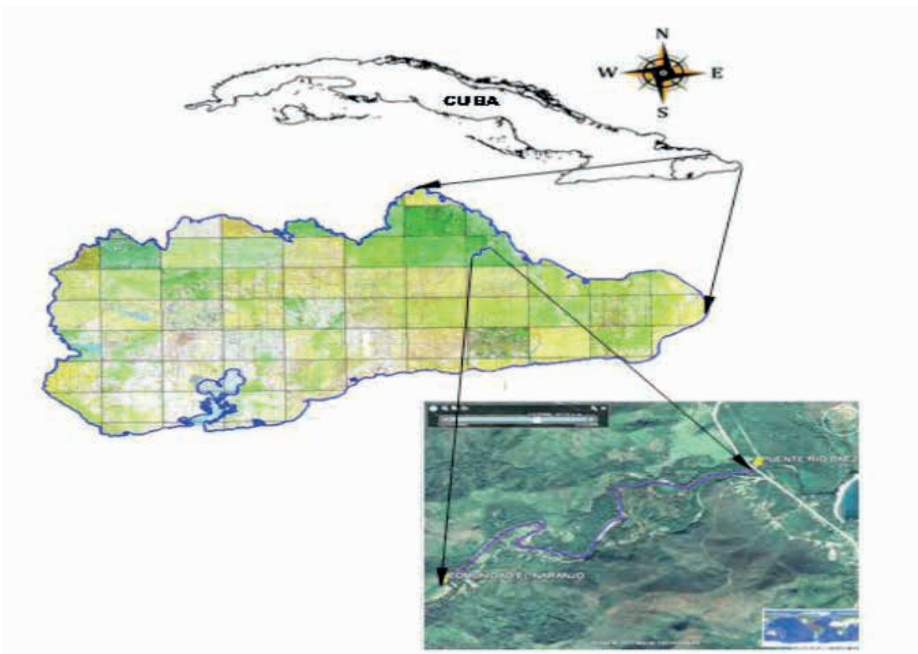


Figura 1. Faja hidrorreguladoras del río Bano, municipio Guantánamo.

Fuente: datos de La pesquisa (2020).

REALIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

Se realizó un diagnóstico general en el asentamiento del río Bano, a partir de los principales problemas que afectan las fajas hidrorreguladoras, a través de los indicadores agroecológicos (social y medio ambiental), en busca de soluciones para lograr una estrategia sostenible en áreas deforestadas, adaptada al ecosistema, mostrándose la secuencia de trabajo.

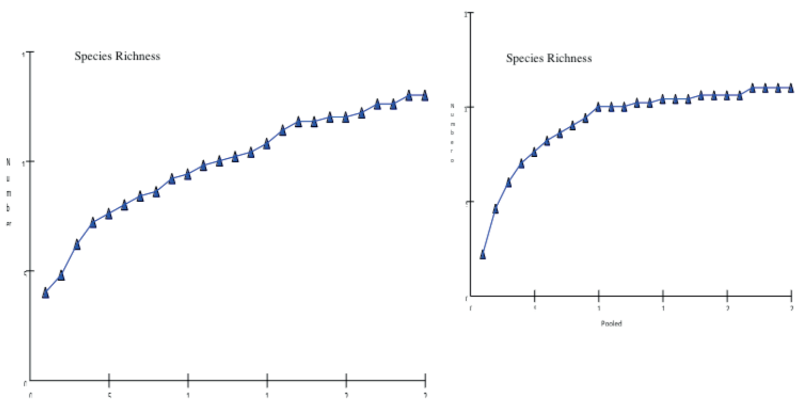
Toma de datos

Se levantaron un total de 50 parcela, 25 parcelas del lado izquierdo y 25 del lado derecho de 20 x 25 m (500 m2), distribuidas de forma aleatoria en la zona de estudio; el tamaño de la muestra fue validado mediante la curva área-especies.

Se determinó la diversidad alfa (α) para la caracterización de la diversidad de especies florísticas; se evaluaron elementos de la estructura horizontal y vertical (índice de valor de importancia ecológica [IVIE].

Resultados y Discusión

En las figuras 1a y 1b se observa los resultados obtenidos del muestreo según curva área – especie, mostrando que a partir de la parcela 22 para el lado izquierdo se logra la asíntota vertical, así mismo con 24 unidades de muestreo para el derecho, significando que no se observa la aparición de nuevas especies en condiciones ambientales con las mismas características, pues se acepta el muestreo.



1a. Lado derecho **1b. Lado Izquierdo**

Figura 2. 1a-1b. Curva-área especie obtenida a partir del muestreo de ambos lados de la faja hidrorreguladora

Fuente: Preparado por los autores (2020).

Resultado que coincide con los reportado por Peña, (2015) quien plantea que es poco probable, que en otras áreas con las mismas condiciones ambientales se encuentren muchas más especies que las ya determinadas.

Diversidad Alfa

En la tabla 1 se observan las Familias con mayor cantidad de individuos de ambos

lados de la faja hidrorreguladoras donde las más abundantes para lado derecho fueron la familia Mimosaceae con 77 individuos, la Boragaceae con 46 y Caesapinaceae con 28 individuos, mientras que para el lado izquierdo fueron: la mimosaceae con 86, la Poligonaceae con 36 y Caesapinaceae con 38.

Lado Derecho		
FAMILIAS	ESPECIES	INDIVIDUOS
Moraceae	1	18
Caesapinaceae	4	29
Stersaceae	2	18
Malvaceae	1	13
Mimosaceae	3	77
Anacardeaceae	1	6
Bombanaceae	1	5
Boraginaceae	1	46
Convosaceae	1	8
Annonaceae	1	5
Ulmaceae	1	3
Lado Izquierdo		
FAMILIAS	ESPECIES	INDIVIDUOS
Mimosaceae	3	86
Polygonaceae	1	36
Boraginaceae	1	40
Bursesaceae	1	7
Moraceae	1	12
Stersaceae	1	9
Bombanaceae	1	8
Caesalpinaceae	3	38
Malvaceae	1	7
Anacardaceae	1	6

Tabla 1. Familias con especies e individuos de ambos lados de la faja hidrorreguladora.

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

De forma general se observa tanto para el lado izquierdo como para el lado derecho las familias con mayor cantidad de individuos son: Mimosaceae, Boraginaceae y la Caesalpinaceae. Estas familias mejor representadas en relación con la cantidad de especies coinciden con los mostrados por López (2014) y Osnil (2018) en investigación realizada en bosque submontano, bosque de galería, donde reportaron como unas de las familias con mayor representatividad las Mimosaceae y Boraginaceae.

La figura número 3 presenta la cantidad de individuos por estratos en ambos lados del de la faja hidrorreguladora, donde se puede apreciar que en el estrato herbáceo existe

la mayor riqueza seguido del arbustivo y el arbóreo.

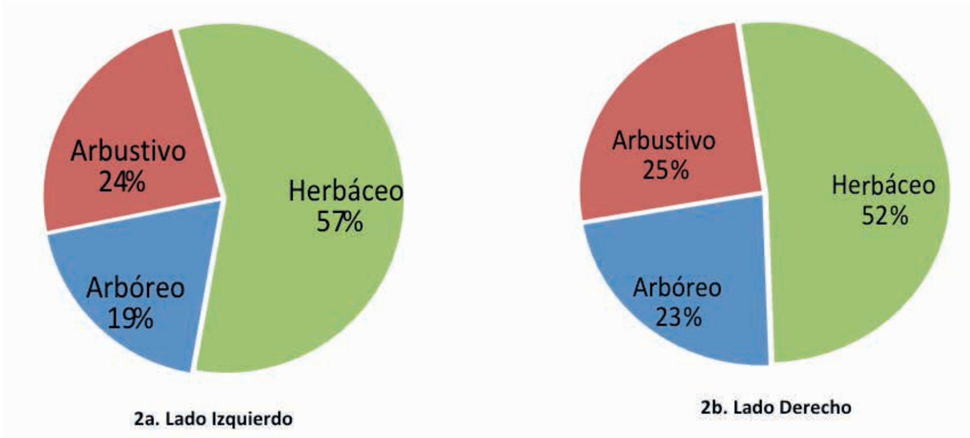


Figura 3. Total, de individuos en los estratos vegetales de ambos lados de la faja hidrorreguladora

Fuente: Datos de la pesquisa (2020).

De forma general se observa tanto para el lado izquierdo como el lado derecho de las fajas, que la diferencia de individuos del estrato arbóreo y el arbustivo con respecto al herbáceo, está dado a que ambos lados de las fajas hidrorreguladoras no se realizan atenciones silviculturales a estos tipos de bosques.

Se puede valorar que muchas de estas especies no cumplen con los requisitos para formar parte de la faja, se corrobora con lo descrito por (HERRERO, 2007) citado por (PÉREZ, 2018) donde plantean que teniendo en cuenta que los objetivos inmediatos de estas plantaciones son la defensa del suelo contra la erosión.

En la tabla 2, se muestra la abundancia relativa de ambos lados de la faja hidrorreguladora, donde se observa que es baja, ya que no llegan a alcanzar un 50%, las especies con mayor abundancia para el lado derecho son: *Leucaena leucocephala*, *Cordia alba* y *Ampelocera cubensis*, las de menor son: Dichrostachys cinerea, *Ampelocera cubensis* y *Sterculia apetala*, mientras para el lado izquierdo son*: Leucaena leucocephala, Coccoloba costata* y *Cordia alba* las de menor son: *Bursera simaruba* y *Mangifera indica*.

Lado Derecho			
MÁS ABUNDANTES	%	MENOS ABUNDANTES	%
Leucaena leucocephala	22,4	*Terminalia catappa*	3,3
Cordia alba	19,4	*Mangifera indica*	2,5
Samanea saman	8,4	*Annona havanensis*	1,4
Cecropia peltata Yagruma	7,6	*Delonix regia*	0,6
Guazuma tomentosa	5,5	*Dichrostachys cinerea*	0,3
Talipariti elatum	5,5	*Ampelocera cubensis*	0,1
Haematoxylum campechianum	4,3	*Sterculia apetala*	0,1
Lado Izquierdo			
MÁS ABUNDANTES	%	MENOS ABUNDANTES	%
Leucaena leucocephala	25,5	*Talipariti elatum*	2,7
Coccoloba costata	16,1	*Cecropia peltata*	2,3
Cordia alba	13,7	*Ochroma pyramidale*	1,6
Delonix regia	7,4	*Dichrostachys cinerea*	1,5
Samanea Saman	6,6	*Tamarindus indica*	1,1
Haematoxylum campechianum	5,2	*Bursera simaruba*	0,2
Guazuma tomentosa	5,1	*Mangifera indica*	0,1

Tabla 2. Abundancia relativa de especies leñosa del lado izquierdo de la faja hidrorreguladora.

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

De forma general en ambos lados de las fajas hidrorreguladoras, unas de las causas en la disminución del número de individuos es la tala indiscriminada por la acción inconsciente del hombre tratando de satisfacer sus necesidades económicas y del hogar, realizando actividades como la búsqueda de leña y la extracción de madera para la ebanistería. Resultados que coinciden con Acuña (2018) al plantear que en este tipo de bosque la tala indiscriminada, es una de las problemáticas que han provocado la degradación de la vegetación primaria de gran valor económico para este tipo de ecosistema.

Al analizar la frecuencia relativa tabla 3 de ambos lados de la faja hidrorreguladora, se puede observar que las especies de mejor distribución en el área son: *Leucaena leucocephala*, *Cordia alba* y *Guazuma tomentosa*, mientras que las de menor frecuencia son: *Dichrostachys cinerea*, *Delonix regia* y *Sterculia apetala*.

Lado Derecho			
MÁS FRECUENTES	%	MENOS FRECUENTES	%
Leucaena leucocephala	33,9	*Samanea Saman*	6,4
Cordia alba	32,6	*Terminalia catappa*	4,2
Guazuma tomentosa	16,8	*Mangifera indica*	2,1
Talipariti elatum	13,4	*Annona havanensis*	0,3
Haematoxylum campechianum	10,5	*Dichrostachys cinerea*	0,3
Cecropia peltata	9,1	*Delonix regia*	0.2
		Sterculia apetala	0,1
Lado Izquierdo			
MÁS FRECUENTES	%	MENOS FRECUENTES	%
Leucaena leucocephala	28,1	*Guazuma tomentosa*	3.0
Coccoloba costata	24,1	*Bursera simaruba*	1,1
Cordia alba	18,2	*Talipariti elatum*	1,0
Delonix regia	15,9	*Mangifera indica*	0,6
Haematoxylum campechianum	8,7	*Dichrostachys cinerea*	0,3
Samanea Saman	8,0	*Tamarindus indica*	0,1
Cecropia peltata	7,1	*Ochroma pyramidale*	0,1

Tabla 3. Frecuencia relativa de especies leñosas forestales de ambos lados de la faja hidrorreguladora.

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

De forma general se observa que las frecuencias relativas de especies leñosas en ambas fajas se comportan de manera similar, donde se observa a la *Leucaena leucocephala* como una de la especie con mayor frecuencia relativa, esto manifiesta la capacidad de migrar y reproducirse de manera más efectiva.

La tabla 4 muestra el comportamiento de la dominancia relativa de ambos lados de la faja hidrorreguladora izquierdo de la faja hidrorreguladora, donde se puede apreciar que las especies más dominante son: Samanea saman, *Leucaena leucocephala* y *Cecropia peltata*, esta especies son las que mayores dimensiones pueden alcanzar dentro de las fajas forestales del río Bano y que pueden garantizar la regeneración natural, las menos dominantes son: *Tamarindus indica*, *Sterculia apetala* y *Dichrostachys cinérea*, mientras que para el lado izquierdo son *Samanea saman, Guazuma tomentosa* y *Delonix regia*, las menos dominantes son: *Mangifera indica*, *Coccoloba costata* y *Dichrostachys cinerea*.

Lado Derecho			
MÁS DOMINANTES	%	MENOS DOMINANTES	%
Samanea saman	25,3	*Terminalia catappa*	3,2
Leucaena leucocephala	20,3	*Delonix Regia*	3,1
Cecropia peltata	14,1	*Mangifera indica*	1,4
Talipariti elatum	12,7	*Annona havanensis*	1,2
Haematoxylum campechianum	7,3	*Tamarindus indica*	0,3
Cordia alba	6,1	*Sterculia apetala*	0,1
Guazuma tomentosa	5,2	*Dichrostachys cinerea*	0,1
Lado Izquierdo			
MÁS DOMINANTES	%	MENOS DOMINANTES	%
Samanea Saman	21,5	*Cordia alba*	3,0
Guazuma tomentosa	19,1	*Cecropia peltata*	3,0
Delonix regia	14,4	*Ochroma pyramidale*	2,1
Talipariti elatus	11,1	*Bursera simaruba*	1,3
Leucaena leucocephala	5,3	*Tamarindus indica*	1,2
Haematoxylum campechianum	5,1	*Mangifera indica*	0,4
Delonix regia	5,1	*Coccoloba costata*	0,2
		Dichrostachys cinerea	0.1

Tabla 4. Dominancia relativa de especies leñosa del lado izquierdo de la faja hidrorreguladora.

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

De forma general se observa que en ambos lados de las fajas hidrorreguladoras las especies que tuvieron mayor dominancia son: *Samanea Saman, Leucaena leucocephala* y *Talipariti elatum*, las mismas tienen las mayores dimensiones en diámetros y alturas en el área de estudio.

De acuerdo con los resultados que se muestran figura 4, lado izquierdo y derecho de la faja hidrorreguladora, las especies de mayor importancia ecológica en ambos lados son: *Leucaena leucocephala*, *Cordia alba*, *Guasuma tomentosa*, *Samanea saman*, *Talipariti elatum* y *Cecropia peltata.*

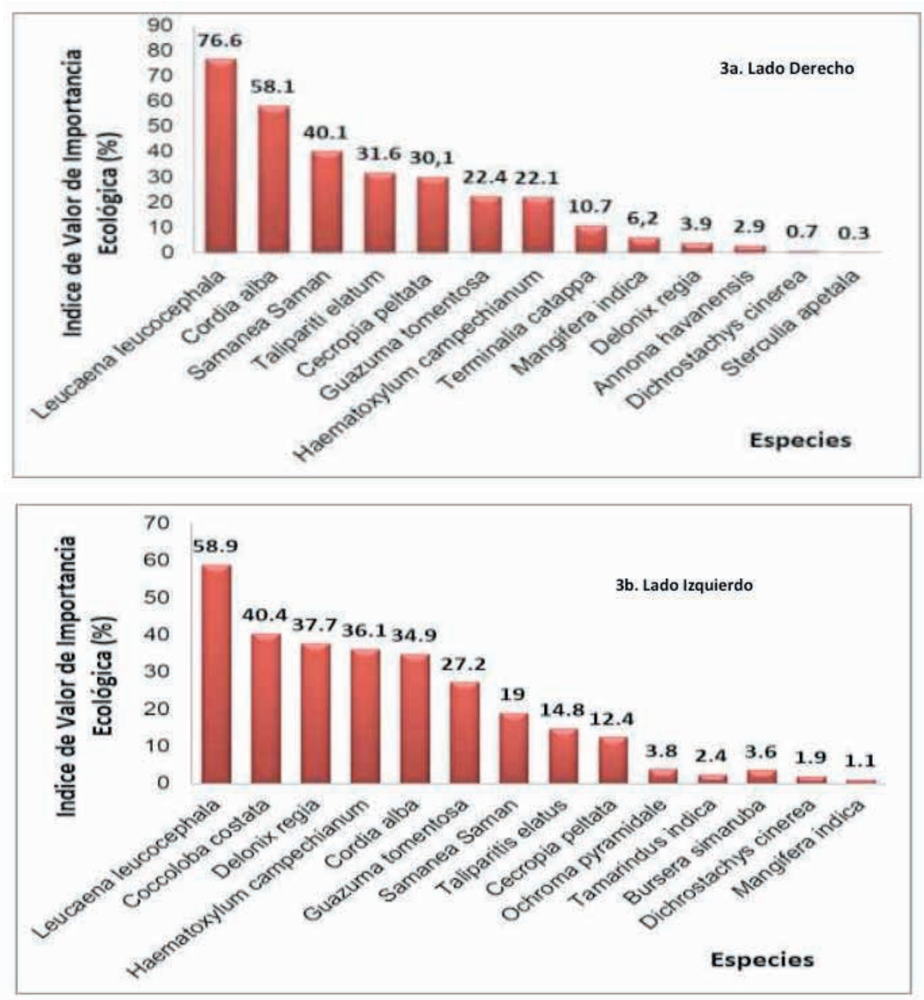


Figura 4. Índice de valor de importancia ecológica (IVIE) de ambos lados de la faja hidrorreguladora

Fuente: datos de la pesquisa (2020).

De forma general se observa tanto para el lado izquierdo como para el lado derecho de las fajas hidrorreguladoras hay similitud en las especies con mayor índice de valor de importancia ecológica (IVE). Según (Sánchez, 2015), en este tipo de formación las especies valiosas existen, pero generalmente en menor proporción por la presión antrópica que con frecuencia se ejerce sobre ellas, sin embargo, en este caso, en sentido general, la especie *Samanea saman* y *Talipariti elatum*, de valor maderable, muestra mayor proporción.

CONCLUSIONES

Como resultado de los métodos utilizados, en ambas márgenes del río Bano se

identificaron un total de 13 familias, 477 individuos y 31 especies leñosas pertenecientes al estrato arbóreo donde la familia con mayor riqueza de especies fue Mimosaceae con 163 individuos con presencia de especies de alto valor ecológico y económico.

Se propusieron seis acciones a corto y mediano plazo, en función de minimizar las principales causas que inciden en la degradación de las fajas hidrorreguladoras del río Bano. Con esto, se acredita que se puede mejorar la calidad ambiental de la zona.

REFERENCIAS

ACUÑA, R.E.F. Propuesta de medidas para la conservación de los suelosen la Reserva Ecológica Baitiquirí. **Revista Científico estudiantil Ciencias Forestales y Ambientales**. Enero-junio 2018; 3(1):19-29. Universidad de Guantánamo, Facultad Agroforestal. Cuba.

HERRERO, A. **Fajas hidrorreguladoras situación e importancia**, editorial O.B. 2007.

NAVARRO, Y. FLORES, P. Caracterización físico-natural, biológica y socio cultural de la cuenca media del Río Tírgua (Revista Agrollanía Vol. 14 / Enero - Diciembre, 2017. p.1-13.

LÓPEZ, C. A. **Diversidad florística de especies leñosas en un bosque pluvisilva de baja altitud (Estudio de caso), área de manejo Majagual, sector Cupeyal del Norte**. 2014.

OSNIL, J. E. **Acciones silvícolas para la rehabilitación del bosque de galería del arroyo Tortuguilla en el Bagá, reserva ecológica Baitiquirí**. Memoria escrita presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias Forestales. 2018.

PEÑA, E. Evaluación de impacto ambiental en el plano de inundación del río «Yara» en el tramo urbano del municipio «Yara», **Revista Cubana de Ciencias Forestales.** Año 2015. Volumen 4, número 1. 2016, p. 59-71.

PÉREZ, J. 2018. Propuesta de recuperación de las fajas forestales hidrorreguladoras del río Jaibo, Municipio Guantánamo. Universidad de Guantánamo, Facultad Agroforestal. Cuba. **Revista Científico estudiantil Ciencias Forestales y Ambientales**. Enero-junio 2018; 3(1), 2018. p. 30-41.

SÁNCHEZ, J. **Acciones silvícolas para la rehabilitación del bosque pluvisilva de baja altitud sobre complejo metamórfico del sector Quibiján-naranjal del toa**. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Forestales. Pinar del río, 2015.

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: UMA ANÁLISE SOBRE A REALIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Data de aceite: 27/12/2023

Taíza da Silva Gama
http://lattes.cnpq.br/9320152071540238

RESUMO: A presente pesquisa buscou identificar as normativas sobre o direito à educação no Brasil, considerando suas aplicabilidades no Estado do Rio de Janeiro. Pretendeu-se ainda, investigar de forma aprofundada, o processo de implantação das diretrizes nacionais no contexto prisional do Estado do Rio de Janeiro, considerando às categorias enunciadas nos três eixos do Projeto Educando para a Liberdade. Este artigo constitui-se como um recorte da pesquisa de doutoramento desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Como resultado conclui-se que existe um longo caminho a ser percorrido no sentido de viabilizar uma educação que atinja a todos os que se encontram nas prisões cariocas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação nas prisões. Direito à Educação. Rio de Janeiro.

ABSTRACT: This research sought to identify the regulations on the right to education in Brazil, considering their applicability in the State of Rio de Janeiro. It was also intended to investigate in depth the process of implementing national guidelines in the prison context of the State of Rio de Janeiro, considering the categories set out in the three axes of the Educating for Freedom Project. This article is an excerpt from doctoral research developed within the Postgraduate Program in Education at the University of São Paulo. As a result, it is concluded that there is a long way to go in order to provide education that reaches everyone in Rio's prisons.
KEYWORDS: Education in Prisons. Right to education. Rio de Janeiro.

1 I INTRODUÇÃO

Pretende-se neste artigo, identificar as normativas sobre o direito à educação no Brasil, considerando suas aplicabilidades no Estado do Rio de Janeiro. Desta forma, serão analisadas as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais e sua relação com os compromissos ratificados pelo Estado brasileiro quando da adesão à tratados e convenções internacionais

sobre o tratamento dado as pessoas privadas de liberdade. Pretende-se ainda, investigar de forma aprofundada, o processo de implantação das diretrizes nacionais no contexto prisional do Estado do Rio de Janeiro, considerando às categorias enunciadas nos três eixos do Projeto Educando para a Liberdade.

2 | AS ORIGENS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

Com o decorrer dos anos foi possível observar mudanças significativas nos marcos legais que se relacionam com a temática da educação nas prisões brasileiras. É importante destacar de forma introdutória, que a educação aparece pela primeira vez na Constituição Imperial de 1824 interligada à cidadania.

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
>
> XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
>
> XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824, p.17)

Mais de um século depois, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, em seu artigo 26, considera a educação como um direito fundamental que deve ser assegurado a todos.

> ARTIGO 26
>
> 1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
>
> 2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
>
> 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (ONU, 1948)

No ano de 1955 foi realizado em Genebra o Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, que adotou as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos. Tais regras foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas através das suas Resoluções 663 C (XXIV), de 31 de julho de 1957 e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977.[1]

As Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos procuram estabelecer os

1 Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite--brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegMinTratRec.html>. Acesso em 05 set. 2019.

princípios de uma boa organização penitenciária, entretanto, a ONU reconhece que, devido à grande variedade das condições legais, sociais, econômicas e geográficas do mundo, nem todas as regras podem ser aplicadas de forma indistinta e permanentemente em todos os lugares. Devem, em todo o caso, servir como estímulo de esforços constantes para ultrapassar dificuldades práticas na sua aplicação.

Considerado um dos documentos mais relevantes no meio internacional, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos destacam a importância da educação nas prisões. Segundo o texto, a educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada ao sistema educacional do país, para que seja possível, depois da sua libertação, continuar, sem dificuldades, a sua formação.

Em relação à legislação nacional, no ano de 1984 foi aprovada a Lei 7.210, conhecida como Lei de Execução Penal (LEP), com vistas a "efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado", conforme a redação do seu artigo primeiro. Uma das propostas da LEP é a valorização dos direitos humanos dos presos, proporcionando um tratamento individualizado através da garantia de assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

A educação é tratada na LEP na Seção V - Da Assistência Educacional, nos artigos 17 a 21 A. Tais artigos asseguram a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado, tornando obrigatórios, inicialmente, o ensino fundamental e o ensino profissionalizante nas prisões, integrados ao sistema estadual e municipal de ensino. O ensino médio, por sua vez, ganhou obrigatoriedade somente em 2015, quando a presidente Dilma Rousseff sancionou novas mudanças na LEP, através da Lei nº 13.163, de 2015. Essa nova legislação determinou também, a inclusão do sistema de educação a distância e a utilização de novas tecnologias de ensino no atendimento aos presos.

Em seu artigo 21 a LEP dispõe que cada estabelecimento penal tenha uma biblioteca "para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos". A alteração realizada em 2015 também prevê a apuração, através de censo penitenciário, do nível de escolaridade das pessoas presas, a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de alunos atendidos, a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos, a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo, além de outros dados relevantes para o aprimoramento educacional nas prisões.

No artigo 83 a LEP prevê ainda, que nos estabelecimentos penais contenham "áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva" e também que "haverá instalação destinada a estágio de estudantes universitários", entretanto, não garante em nenhum de seus artigos o acesso ao ensino superior por parte dos internos.

Em 2011 a Lei 12.433 alterou a Lei de Execução Penal estabelecendo a remição

da pena em razão do estudo em seu artigo 126. Assim, para cada 12(doze) horas de frequência escolar (atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional) divididas, no mínimo, em 3 (três) dias, é remido 1(um) dia de pena.

Segundo Silva e Moreira (2011), as alterações na LEP feitas em 2011 que versam a respeito da remição da pena através da educação ignoram os objetivos e as metas da educação no sentido de autorizar a concessão da referida remição apenas pela frequência escolar, sem se preocupar com a conclusão dos estudos.

Posteriormente à aprovação da LEP foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, como fundamentos do Estado Democrático de Direito e após um período de 20 anos de ditadura militar no país que perpassou pelos anos 1964 a 1985. A CF/88 é considerada um importante marco jurídico na garantia dos direitos do cidadão, principalmente por estabelecer os direitos e deveres civis, políticos e sociais, garantindo a cidadania. Em seu artigo 6º, a educação ficou reconhecida como direito social de todos, inclusive dos sujeitos privados de liberdade. O artigo 205 da CF/88 também ampliou a responsabilidade do Estado e da família em relação ao dever de garantir a educação, especificando que sua promoção e seu incentivo devem ocorrer com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mais tarde, em 1996, surge o Programa Nacional de Direitos Humanos, elaborado a partir de ampla consulta à sociedade realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. O PNDH é considerado um importante instrumento para a construção de uma política nacional que abarque os sujeitos privados de liberdade. Foi o primeiro programa para proteção e promoção de direitos humanos da América Latina e o terceiro no mundo, segundo os estudos de Neto & Pinheiro (1997).

> O Programa reflete e fortalece uma mudança na concepção de direitos humanos, já partilhada anteriormente por organizações de direitos humanos, mas pela primeira vez adotada e defendida pelo governo brasileiro na história republicana, segundo a qual os direitos humanos não são apenas os direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais e culturais, tanto dos indivíduos quanto da coletividade. Os direitos humanos deixam de ser limitados aos direitos definidos em constituições e leis nacionais e passam a abranger os direitos definidos em tratados internacionais. (NETO e PINHEIRO, 1997, p. 123)

O Programa Nacional de Direitos Humanos passou por três atualizações, sendo a última delas feita através do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, publicado durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O PNDH-3 estabeleceu seis eixos orientadores: I- Interação democrática entre Estado e sociedade civil; II- Desenvolvimento e Direitos Humanos; III- Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; IV- Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V- Educação e Cultura em

Direitos Humanos, VI- Direito à Memória e à Verdade.

O Eixo Orientador IV apresenta como diretriz de número dezesseis a "modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário" (BRASIL, 2009, p. 02). No anexo do PNDH-3 é elencado como objetivo estratégico da referida diretriz a "reestruturação do sistema penitenciário", considerando a reforma da Lei de Execução Penal que ocorreu mais tarde, no governo de Dilma Rousseff, através da Lei nº 13.163, de 2015.

Desde a década de 1980, em meio à diversas lutas políticas e sociais, a Educação de Jovens e Adultos perpassa por um processo de constante reconstrução. Segundo estudos de Carvalho (2014), a EJA deixou de ser considerada uma educação "não escolarizada" e tornou-se uma modalidade da educação básica em um contexto de rupturas e mudanças onde foi aprovada a reformulação no ano de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96).

Cury (1997) explica sobre as dificuldades ocorridas no processo de construção da LDB, que levou cerca de 8 anos e teve a iniciativa do poder legislativo em vez do executivo. Destaca que uma lei de educação nacional deve considerar a realidade de excludência e de discriminação brasileira, sendo efetiva no que se refere à universalização do direito à educação. Por este motivo, numa perspectiva histórica, a elaboração de leis relacionadas à educação possuem maior eficiência quando feitas de forma democrática, levando em conta as opiniões dos diversos sujeitos envolvidos, como educadores e a própria sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu artigo 1º que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A LDB reservou o Título III para tratar "do direito à educação e do dever de educar", onde aparece a expressão "educação básica" como um conceito novo, além de ser um direito e também uma forma de organizar a educação nacional, conforme explica Cury (2008).

> Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. (CURY, 2008, p. 294)

A educação básica, presente no artigo 4º da LDB, é colocada como um direito de todos e um dever do Estado em garanti-la com qualidade. É inegável também que a LDB, neste sentido, possibilitou uma mudança significativa dentro de um Estado Democrático de Direito e em um país que, historicamente, negou para determinados sujeitos, o direito ao conhecimento através da escola.

Outra questão importante que diz respeito ao Título III da LDB está relacionada à oferta de educação para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. Apesar da LDB versar sobre a EJA tanto no artigo 4º quanto na Seção V do Título V destacando sua integração à educação básica, em momento algum contempla as especificidades da educação nas prisões. Por este motivo, a temática é tratada no âmbito da modalidade de EJA.

Em seu artigo 5º a LDB reconhece que o acesso à educação básica é um direito público subjetivo de qualquer cidadão.

> Art. 5º - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996, p. 03)

Neste sentido, a LDB ratifica o direito constitucional à educação, que transcende a condição de estar preso ou não, entretanto, mesmo com isto, o acesso à educação ainda não se efetivou nas prisões do Brasil, visto os dados apresentados no capítulo anterior sobre o quantitativo de pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais.

A LDB também estabeleceu a "Organização da Educação Nacional", definindo as responsabilidades entre as três esferas de Governo. Desta forma, os municípios ficaram responsáveis por oferecer, prioritariamente, o ensino fundamental; aos estados, o ensino médio; e à União, prestar assistência técnica e financeira a ambos.

No ano seguinte a aprovação da LDB, na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada na Alemanha, na cidade de Hamburgo, foi aprovada a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos que garantiu avanços no tocante ao direito à educação nas prisões em nível internacional. Paiva, Machado & Ireland (2007) destacam que a Declaração de Hamburgo é o eixo fundamental que antecede e norteia outros documentos que se constituem numa proposta de acompanhamento e busca de efetividade nas ações assumidas pelos governos.

A temática da educação básica também foi discutida na V Confintea e está presente no item 9 da Declaração de Hamburgo. A Declaração destaca que a educação básica não é apenas um direito mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade, sendo fundamental que o seu reconhecimento ao longo da vida seja acompanhando de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.

Surge através da Declaração de Hamburgo um novo conceito de educação de adultos que se alicerça nos desafios às práticas existentes que devem ser encarados com enfoque dentro do contexto da educação continuada.

Na ocasião da V Confintea também foi formulada uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos onde ficaram definidos os compromissos em favor do desenvolvimento

da educação de adultos propostos pela Declaração de Hamburgo. O Tema VIII – A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos – reconheceu no item 47, o direito à educação nas prisões.

> 47 - Reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem:
>
> a) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
>
> b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
>
> c) facilitando a ação das organizações não governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (PAIVA, MACHADO & IRELAND, 2007, p. 64)

A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro estabelecidas pela V Confintea, segundo Paiva, Machado & Ireland (2007), não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e em iniciativas internacionais, revelando uma regressão no campo da educação de adultos. Em contrapartida, os autores acreditam que, a partir da V Confintea, se estabeleceu uma nova consciência global que passou a considerar outros tipos de educação e de aprendizagem como possíveis.

Outro marco importante na legislação brasileira ocorreu no ano de 2000, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos através da Resolução CNE/CEB nº 01/2000. O documento reconhece o direito à educação escolar para jovens e adultos, observando a formulação de propostas pedagógicas que considerem as especificidades desta modalidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído no ano de 2001, pela Lei 10.172/2001, elencando 295 metas a serem cumpridas pela educação brasileira nos 10 anos seguintes (2001-2010). O PNE de 2001 resultou de ações da sociedade com o objetivo de garantir o cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal de 1988.

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
>
> I - erradicação do analfabetismo;
>
> II - universalização do atendimento escolar;
>
> III - melhoria da qualidade do ensino;
>
> IV - formação para o trabalho;
>
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
>
> (BRASIL, 1988)

A LDB também estabelece em seu artigo 87, § 1º, que a União deveria, no prazo

de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional o PNE com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Com base nisto, Dourado (2010) destaca que o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação, efetivou lógicas de gestão visando implementar uma reforma na educação nacional que se constituía pela adoção de políticas com foco principal no ensino fundamental e em instrumentos que visavam à construção de um sistema de avaliação da educação.

Na análise de Dourado (2010), as diretrizes do PNE de 2001 revelam uma falta de organização interna no Plano, na medida em que as metas são reiteradas e até mesmo superpostas, ou não apresentam a devida articulação no que diz respeito à concepções, financiamento e gestão. Segundo o autor, mesmo apresentando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, o PNE ficou marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, dando margem para a interpenetração entre as esferas pública e privada e, com isso, abrindo espaço para novas formas de privatização da educação, principalmente da educação superior.

Especificamente sobre a temática da educação prisional, o PNE de 2001 contemplou nos seus objetivos a implementação em todas as unidades prisionais, dos programas de EJA de níveis fundamental e médio, além da formação profissional, fornecendo o material didático adequado e visando também, a oferta de programas de educação a distância.

Apesar do PNE não mencionar formas de como garantir a educação nos estabelecimentos penais, segundo Carvalho (2014), ocorreu uma evolução em relação ao texto da LDB no sentido de não omitir a educação prisional no documento.

Foi implementado no ano de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação. O Programa tem como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.[2]

Em 2005 a Resolução nº 23/2005 do MEC, ao estabelecer os critérios e os procedimentos para transferência dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, incluiu a população prisional dentre o público de atendimento do Programa.

3 I O PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE

Nos anos de 2005 e 2006 foi desenvolvido o *Projeto Educando para a Liberdade:*

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 28/09/2019, às 11:00h.

trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras[3], fruto de uma parceria entre os ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão. O Projeto se constituiu em um dos marcos mais importantes da história da educação nas prisões do Brasil, servindo como referência para os estados e para a sociedade, além de reafirmar os compromissos do governo com a educação como um direito de todos.

No início da construção do Projeto Educando para a Liberdade, os órgãos ministeriais identificaram que a construção de uma política pública para o atendimento educacional nas prisões demandaria uma canalização de investimentos objetivando provocar o impacto desejado junto às realidades estaduais. Diante disto, o MEC levou a proposta à UNESCO que, com recursos do governo do Japão, incluiu a questão num projeto já existente, voltado a fortalecer os programas de alfabetização do país, como resultado dos compromissos assumidos pelo governo federal para o cumprimento das metas estabelecidas no Marco de Dacar de Educação para Todos (2000) e no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012).[4]

O Projeto Educando para a Liberdade, além de atender as deliberações da V Confintea, possibilitou que a oferta da educação nas prisões fizesse parte de questões mais amplas como o cumprimento dos direitos humanos fundamentais (direito à educação) e a construção da cultura de paz, estabelecida como meta da UNESCO no Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens, realizado em 1989.

Conforme relatório da UNESCO (2006), as atividades do Projeto se iniciaram no final do primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em julho de 2005. Foram realizadas visitas de diagnóstico em alguns estados que serviram para reafirmar as impressões das instituições envolvidas quanto aos problemas que seriam encontrados, além de ajudarem na definição das dimensões de operação e na metodologia a ser adotada.

Em 2005 foi realizado no estado do Rio de Janeiro, o I Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário. Em 2006 os eventos ocorreram em Goiás, Rio Grande do Sul, Paraíba e Ceará, nos quais se registrou ainda a participação das equipes do Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.[5]

Os seminários se constituíram em espaços de discussões e debates coletivos entre educadores, gestores, agentes penitenciários, pesquisadores e especialistas, entretanto, não contaram com a participação da população prisional. O resultado final de todo esse processo foi o debate proposto através do I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, com a participação

3 Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em 28/09/2019, às 15:44h.

4 Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em 28/09/2019, às 15:44h.

5 Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em 28/09/2019, às 15:44h.

de representantes de todos os estados.

Com base no documento “Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições”[6] publicado pela UNESCO após o evento, os estados e o governo federal puderam rediscutir suas dinâmicas de financiamento e avançar na consolidação das diretrizes mais adequadas para a educação nas prisões. O Seminário também serviu para reafirmar duas convicções do Projeto Educando para a Liberdade: primeiro, de que educação é um direito de todos; depois, de que a concepção e implementação de políticas públicas, visando ao atendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados, constituem um dos modos mais significativos pelos quais o Estado e a Sociedade podem renovar o compromisso para com a realização desse direito e a democratização de toda a sociedade.[7]

O Seminário Nacional dividiu as propostas do Projeto Educando para a Liberdade em três eixos que se complementam entre si. O primeiro eixo, “Gestão, articulação e mobilização”, tem o objetivo de propor estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, no que diz respeito à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões. Neste sentido, foram elencados 21 itens como objetivos a serem seguidos pelos estados e pelo governo federal, visando a garantia de uma educação de qualidade nas prisões brasileiras.

O segundo eixo, “Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta”, pretende contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal.

O terceiro eixo, por sua vez, compreende os “aspectos pedagógicos”, e tem o objetivo de garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

O Projeto Educando para a Liberdade provocou, através do Seminário Nacional, um debate público sobre a educação nas prisões brasileiras, colocando em discussão a necessidade da construção coletiva de uma política nacional que compreenda a educação como direito de todos. Neste sentido, o relatório final do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, incluído no projeto Educando para a Liberdade, apresentou propostas para a elaboração de diretrizes nacionais que tratassem sobre a educação nas prisões brasileiras.

4 I AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP)

6 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147583>. Acesso em 30/09/2019, às 08:50h.
7 Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147583>. Acesso em 30/09/2019, às 08:50h.

publicou a Resolução nº 03/2009[8] estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. A Resolução reconhece o projeto "Educando para a Liberdade" como referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional, feita de forma integrada e cooperativa, além de representar um novo paradigma de ação, a ser desenvolvido no âmbito das prisões.

Merece destaque o artigo 3º, I, da Resolução nº 03/2009 do CNPCP, que determina que a oferta de educação no contexto prisional deve atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos. As Diretrizes trazem como anexo o capítulo "Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições", do Projeto "Educando para a Liberdade", que especifica cada eixo proposto.

A Resolução nº 03/2009 do CNPCP prevê a realização de parcerias da educação com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil com o objetivo de formular, executar, monitorar e avaliar as políticas públicas de estímulo à educação nas prisões. No artigo 9ª menciona que os profissionais envolvidos (educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários) devem ter acesso a programas de formação que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

5 I O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES DO RIO DE JANEIRO

Em 2011 o Decreto 7.626/11 institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.[9] Um dos objetivos do PEESP, previsto em seu artigo 4º, é de incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação.

Neste sentido, no ano de 2012, o estado do Rio de Janeiro elaborou o seu primeiro Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP/RJ), também em atendimento às Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. O PEEP/RJ teve como principal meta o desenvolvimento e a implantação nas unidades escolares que se encontram nos espaços prisionais, de uma educação de qualidade, perpassando pela readequação do trabalho realizado e a valorização do profissional alocado nessas Unidades.[10]

O PEEP/RJ teve sua última reformulação no ano de 2018. Conforme especificado no próprio documento, foi feita somente a atualização dos dados, sendo respeitado o

8 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias= 10028-resolucao--3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05/10/2019, às 10:45h.
9 Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1030066/decreto-7626-11>. Acesso em 07/10/2019, às 15:33h.
10 RIO DE JANEIRO. Plano Estadual de Educação em Prisões. Secretaria do Estado de Educação: Rio de Janeiro: 2018. p.06.

conceito elaborado pelo grupo de 2012. Desta forma, analisaremos nesta seção, a versão reformulada de 2018.

O texto do PEEP/RJ se inicia apresentando uma justificativa para a sua elaboração. Para isso, apresenta alguns dados a respeito do analfabetismo no Brasil, advindos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) feita em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diante de 13,4 milhões de brasileiros analfabetos e cerca de 17,8% da população em situação de analfabetismo funcional, o PEEP/RJ avalia esses números como preocupantes, principalmente porque a eles estão associados outros fatores que configuram não só um quadro de exclusão social e econômica, mas, principalmente, porque representa a constatação de que muitos brasileiros sequer têm seus direitos fundamentais atendidos. Alerta que o quadro se agrava quando a referência passa a ser o perfil do segmento das pessoas encarceradas.[11]

Para superar a questão do analfabetismo nas prisões, o estado do Rio de Janeiro aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado[12]. O PEEP/RJ explica que o Programa propicia o aumento da escolarização de jovens e adultos, promovendo o acesso à educação como direito de todos em qualquer momento da vida. No ano de 2018 foram atendidos 198 alunos em 20 turmas do Programa, entretanto, o estado ainda possui 603 presos analfabetos e 96 que apenas sabem assinar, conforme dados apresentados pelo próprio PEEP/RJ.[13]

O PEEP/RJ reconhece que a oferta de educação nas prisões convive com problemas crônicos que dificultam a compreensão e a implementação de processos educacionais mais conectados a uma visão emancipadora de educação. [14] Neste sentido, percebe-se que o Plano foi desenvolvido com base numa perspectiva Freiriana que deveria servir como fator norteador para a educação nas prisões, mas necessita de teoria e de método para que seja de fato aplicada.

A SEEDUC/RJ, através do PEEP/RJ, instituiu a obrigatoriedade das unidades escolares existentes dentro das prisões do estado, a elaborar e/ou revisar seu Projeto Político Pedagógico, em conformidade com as necessidades e características da unidade escolar e unidade prisional, adequando os Projetos às rotinas das prisões e respeitando a vivência dos alunos e suas expectativas.[15]

Segundo o PEEP/RJ, o sistema prisional possui 19 escolas estaduais que oferecem educação a nível Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, além do Programa Brasil Alfabetizado. Para continuidade dos estudos, o PEEP/RJ informa que os internos podem participar do ENEM e de Exames Vestibulares, por meio de convênio

11 Ibid, p. 12.
12 O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos e é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 07 out. 2019.
13 Plano Estadual de Educação em Prisões – SEEDUC/RJ (2018, p.14)
14 RIO DE JANEIRO, 2018. p.12.
15 Ibid, p. 41.

com a UERJ, entretanto, não especifica que, caso o preso esteja em regime fechado, mesmo aprovado em vestibular, não poderá estudar sem autorização judicial.[16]

Além da educação básica, também são oferecidos em algumas unidades, cursos livres, oficinas de artes e palestras em parcerias firmadas pela SEEDUC. Sobre a remição de pena pelo estudo, o PEEP/RJ especifica que é encaminhado mensalmente ao juiz da Vara de Execução Penal do estado, cópia do registro de todos os alunos, com informação das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino. Caso o interno tenha autorização para estudar fora do estabelecimento penal, este deve comprovar mensalmente, por meio de declaração da unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar.[17]

Apesar da publicação em 2013, da Recomendação CNJ nº 44/2013 que dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura, o PEEP/RJ atualizado em 2018, não menciona a metodologia utilizada para esta questão. Por outro lado, é possível perceber através dos dados apresentados no Plano, que nem todas as unidades possuem sala de leitura e/ou biblioteca. Sobre a remissão da pena pela leitura, o estudo de Pereira (2018) relata tratar-se de um direito que não está sendo concretizado.

> Os PEEPs não apresentam um projeto estruturado de leitura efetiva sob a orientação, a supervisão e a execução de professores de Português e de pedagogos, com a adequada avaliação da aprendizagem das pessoas presas. Lembramos de que a remição da pena pela leitura não é apenas reduzir o tempo de privação de liberdade mas, sobretudo, a formação de sujeitos leitores. (PEREIRA, 2018, p.247)

Por fim, o PEEP/RJ traz a responsabilidade das instituições públicas envolvidas na elaboração do Plano, no sentido de garantir a oferta da educação básica e da qualificação profissional nas prisões. Também estabelece que o documento deverá ser revisto e atualizado a cada dois anos.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu, como objetivo geral, identificar as normativas sobre o direito à educação no Brasil, considerando suas aplicabilidades no Estado do Rio de Janeiro. Com base nos questionamentos iniciais, foi possível confirmar que, apesar da existência de leis e regulamentos, a educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro convive com problemas como o descaso do poder público, a falta de estrutura e o preconceito da sociedade.

Segundo Pereira (2018), os Planos Estaduais de Educação em Prisões, mesmo precisando de ajustes, se mostram como uma boa esperança de uma educação de qualidade

16 Não se tem conhecimento de nenhum preso que tenha conseguido autorização judicial para cursar o nível superior fora da prisão, estando em regime fechado. Apenas os internos que cumprem pena em regime semiaberto são autorizados a sair para estudar durante o dia, retornando a prisão no turno da noite.
17 RIO DE JANEIRO, 2018, p. 59.

no sistema prisional. O PEEP/RJ, considerando suas limitações, ainda se constitui em um instrumento de suma importância para a garantia do direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. Lei 7.210, de 11.06.1984. **Lei de Execução Penal (LEP, 1984)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de jun. de 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

CARVALHO, Odair França de**. Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In. Cadernos de Pesquisa, n.101, p.3-19, jul. 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

NETO e PINHEIRO. **Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas**. Revista Estudos Avançados. v.11 n. 30, pp. 117-134. São Paulo: 1997.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, 1948**. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao/>. Acesso em: 03 set. 2019.

PAIVA, MACHADO & IRELAND (org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: 2007.

SILVA, R.; & MOREIRA, F. A. **O projeto político-pedagógico para a educação em prisões**. In. Revista Em Aberto, INEP, Brasília, v. 24, n. 86, pp. 89-103, nov. 2011.

UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

Data de aceite: 27/12/2023

Fabiana Brito Aragão Lima
Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI
Teresina - PI
https://lattes.cnpq.br/6991330348348003

Sandra Carvalho Veras
Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI
Teresina - PI

Yloma Fernanda de Oliveira Rocha
Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI
Teresina-PI
0000-0001-7228-0556

RESUMO: Este artigo aborda o lúdico como um processo significativo de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, dando ênfase a história do brincar em sala de aula como instrumento pedagógico. O estudo também traz reflexões sobre o trabalho do docente em suas práticas educativas acerca das contribuições do lúdico na construção do conhecimento em um olhar psicopedagógico. A pesquisa teve como objetivo geral analisar o lúdico como facilitador do ensino-aprendizagem numa visão psicopedagógica. Com os objetivos específicos identificar a concepção do lúdico para os teóricos da aprendizagem. Verificar como o psicopedagogo trabalha o lúdico no cotidiano da sala de aula. Caracterizar a contribuição do lúdico mediante a prática psicopedagógica no contexto da sala de aula. A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa e bibliográfica, com um diálogo entre os teóricos como Piaget (1976), Vygotsky (1984), Antunes (1998), Santos (1997), Kishimoto (2008), Bossa (1994), entre outros que serviram de suporte para este trabalho. Tal constatação parte do princípio de que o lúdico proporciona o envolvimento da criança nas atividades pedagógicas resultando no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem tendo como auxílio o trabalho do psicopedagogo Institucional de uma forma preventiva e interventiva.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Ensino-Aprendizagem. Práticas pedagógicas. Psicopedagogia

THE IMPORTANCE OF LUDIC AS FACILITATOR IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: A PSYCHOPEDAGOGICAL VIEW

ABSTRACT: This article is on ludic activities as a meaningful learning process for the development of students' skills and competence, emphasizing history of playing games in the classroom as a teaching tool. This study also brings reflections on teachers' jobs in theirs educative practices concerning contribution of ludic activities to build up knowledge within a teaching perspective. This research aimed to analyze ludic activities as a means to ease the teaching-learning process within a psychopedagogical point of view. The specific objectives are to identify the conception of ludic activities in accordance with scholars of the learning process; to check how psychopedagogues work the ludic activities daily in the classroom; to characterize the contribution of ludic activities by means of psychopedagogical practice in the classroom environment. The research methodology concerns qualitative and bibliographical approaches, it presents a dialogue between theoreticians Piaget (1976), Vygotsky (1984), Antunes (1998), Santos (1997), Kishimoto (2008), Bossa (1994), among others who have given support to this research. Such construction is based on the principle that ludic activities promote kids involvement in learning activities which results in the development of the teaching-learning process, with the support of the psychopedagogy professional in the institution with prevention and intervention.
KEYWORDS: Ludic activities; teaching-learning; teaching practices; psychopedagogy.

1 I INTRODUÇÃO

O lúdico tem se revelado como uma estratégia poderosa para as crianças na Educação Infantil, este processo de construção é realizado através de atividades lúdicas que vêm se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e suas aquisições formais do conhecimento.

No atual cenário, a Educação Infantil tem se firmado diretamente com o uso de diferentes recursos como os jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva a brincadeira ensina a criança a aprender acerca de si mesma e do mundo em que esta vive. Crianças que vivem experiências positivas através dos jogos e brincadeiras têm maior chance de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº. 9394/96, que trata do Ensino Infantil no seu artigo 29 a define como a "primeira etapa da educação básica", que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Art. 3), por sua vez, normatizam a garantia de desenvolvimento integral da pessoa.

Os aspectos mencionados envolvem habilidades e características importantes, que serão cada vez mais exigidas no mercado. Dentre elas destacam-se: criatividade, bom humor, imaginação, capacidade de adaptação a diferentes ambientes e habilidade de trabalhar cooperativamente em grupo. Brincar pode desenvolver todas essas qualidades

requeridas, além de facilitar o aprendizado por estar diante de instrumentos eficazes para formação.

Jogos, brinquedos e brincadeiras ganham espaço nas escolas como ferramentas essenciais para o desenvolvimento infantil. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Segundo o Referencial para a Educação Infantil (1998), a educação tem por sua função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, ao considerar também as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias.

Sabe-se que o brincar é essencial e possibilita a solidificação de conceitos para a formação educacional da criança. Para tanto, é necessário que a brincadeira infantil tenha significado para os docentes ao facilitar sua aplicabilidade e, por consequência, o desenvolvimento do aluno. Nessa compreensão de ensinar/aprender o papel do psicopedagogo é lidar com o processo da aprendizagem humana, tendo como objeto de estudo o próprio ser humano, o meio em que vive e como ele aprende.

O presente trabalho surgiu em decorrência das vivências lúdicas ocorridas durante o estágio em Psicopedagogia Institucional, percebendo-se diante dessa experiência que a criança, o brinquedo e a brincadeira andam juntos na busca de uma aprendizagem não só prazerosa, mas também significativa.

Partindo do pressuposto de que o ato de brincar é de suma importância para a educação da criança e que as situações lúdicas visam ampliar todos os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, analisou-se neste trabalho o lúdico como facilitador do ensino-aprendizagem numa visão psicopedagógica. E diante dessa percepção, procurar saber de que forma o lúdico tem contribuído para o desenvolvimento das práticas psicopedagógicas dentro do processo de ensino-aprendizagem, como o psicopedagogo trabalha o lúdico na escola, e quais suas contribuições acerca de sua prática em seu contexto escolar.

Este estudo, tem como objetivo geral: analisar a contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, com os objetivos específicos: identificar a concepção do lúdico para os teóricos da aprendizagem; verificar como o psicopedagogo trabalha o lúdico no cotidiano da sala de aula: e caracterizar a contribuição do lúdico mediante a prática psicopedagógica no contexto da sala de aula.

É importante lembrar que o desenvolvimento dessas habilidades é extremamente indispensável na educação de uma criança no âmbito escolar. Entretanto, o lúdico não deve ser usado como um fim, mas como um meio para a promoção do aprendizado significativo.

> Brincando, a criança vai elaborando teorias sobre o mundo, sobre suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos. Age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos e com os objetos, explora, movimenta-se, pensa, sente, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina. (GRASSI, 2008, p. 33)

Para um entendimento maior sobre a pesquisa, em termos metodológicos, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica e sites de pesquisa como instrumento para obtenção de dados, com abordagem do tipo qualitativa e descritiva.

Para a realização deste trabalho, buscou-se embasamento teórico apoiado em Piaget (1976), Vygotsky (1984), Antunes (1998), Santos (1997), Kishimoto (2008), Bossa (1994), dentre outros.

2 I A CONCEPÇÃO DO LÚDICO

O brincar acontece em todo lugar, para qualquer realidade, e através dele o brincante desenvolve a sociabilidade, a linguagem, a criatividade e incorpora valores. Sendo assim, jogos e brincadeiras ganham espaço no desenvolvimento da criança no que diz respeito aos aspectos afetivos, psicomotores, físicos e cognitivos.

O jogo prepara a criança para a vida adulta, porém, enquanto o adulto vê a vida com seriedade, a criança entrega-se a imaginação onde ela mesma recria a realidade. Nesse sentido, a brincadeira não é apenas uma diversão. Por isso, o caráter lúdico deve ser preservado.

O termo lúdico refere-se a jogos, brinquedos, divertimentos e passatempos. Entender seu significado é essencial, pois este tema vem conquistando o seu espaço dentro e fora do âmbito escolar. Diante desse contexto Santos, (2008, p.9) afirma que:

> A palavra lúdico vem do latim *ludes* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, o seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo.

De acordo com a autora, o jogo conduz a criança à atividade, ao conhecimento e à socialização. Assim desempenha um papel importante para o auto desenvolvimento ao tornar o brincar uma necessidade que nasce com a criança.

As atividades lúdicas contribuem com a humanidade desde que transforma e amplia os conhecimentos previamente adquiridos. Foi somente no século XX que o brinquedo e o jogo começaram a ser valorizados. Tal mudança de enfoque se deu principalmente pelo avanço dos estudos da psicologia sobre a criança pequena, colocando as atividades lúdicas em destaque, por ser o brinquedo a essência da infância.

Para manter o aluno motivado no contexto escolar é preciso diversificar a prática pedagógica propiciando aprender dentro de uma visão lúdica. Para isso, faz-se necessário que se conheça o processo de desenvolvimento da criança, assim como as etapas que ela deve conquistar.

Segundo Pereira (2002), Froebel foi o primeiro educador a reconhecer a importância do brincar como essencial para educar crianças na pré-escola, como também foi responsável

pela inclusão de jogos, brinquedos e brincadeiras no jardim da infância. É perceptível que a proposta pedagógica de Froebel é eminentemente de caráter lúdico, considerando este um fator determinante na aprendizagem da criança. Sendo assim, as atividades lúdicas e brinquedos são indispensáveis para atingir as dimensões físicas, mentais e sociais.

As atividades lúdicas sempre estiveram presentes em nosso contexto histórico independente de época ou cultura. Piaget (1975, p. 26) afirma que a criança necessita do lúdico para desenvolver-se e observa que esse desenvolvimento parte dela percorrer os seguintes estágios:

> Estágio sensório-motor (0 a 2 anos aproximadamente): Esta etapa se caracteriza por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire a marcha e a linguagem, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. Estágio pré-operacional (por volta dos 2 a 7 anos): Nessa fase a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação).

Nessa perspectiva, cada período ou estágio é caracterizado por aquilo de melhor que o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, respeitando a sequência, porém o início e o término de cada um deles dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida.

Assim, pode-se afirmar que o lúdico é um mediador que possibilita os inúmeros benefícios dentro do processo de ensino-aprendizagem como a criatividade, a autonomia, a coordenação motora, organização espacial, a atenção e concentração, elevação da autoestima, dentre outros.

O brincar é compreendido por Froebel apud Santos (1997, p. 55) como “atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, social, cognitivo, e os brinquedos são objetos que subsidiam atividades infantis”. De acordo com o autor, brincando as crianças constroem e compreendem o mundo que está a sua volta, além de ser uma atividade livre da própria criança. A criança é um ser social com necessidades de interagir e a ludicidade proporciona essa comunicação.

A utilidade das atividades lúdicas não é apenas uma forma de entretenimento para gastar energia. É mais que uma fonte de prazer, é o meio pelo qual contribui para o desenvolvimento intelectual da criança. Kishimoto (2008, p.110) declara que:

> Brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer regras de jogo, a respeitar os direitos dos outros, acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais, enfim a viver em sociedade.

Na escola a criança manifesta vários desejos que não são possíveis de realizar imediatamente. Entretanto, a criança envolve-se num mundo imaginário onde seus desejos podem ser compensados através dos brinquedos e brincadeiras. A partir desta perspectiva,

o lúdico na Educação Infantil cria uma situação imaginária na criança, levando-a a ampliar seus conhecimentos do mundo em que vive.

Não se pode deixar de falar do brinquedo, objeto que dá o suporte à brincadeira. O brinquedo, segundo Brougère (2000, p.8), “estimula a representação da imagem do real o que permite a compreensão de uma determinada sociedade e cultura”. Percebe-se que através do brinquedo e da brincadeira que a criança torna-se capaz de compreender e interpretar melhor o mundo a sua volta, favorecendo o seu desenvolvimento.

Nesse caso, é importante lembrar que a Educação Infantil é o começo da longa caminhada escolar da criança, é onde ela terá o primeiro contato com o processo de aprendizagem, que será a base da sua vida escolar. Por isso deve ser o começo que proporcione alegria e bem-estar. E o lúdico está intrínseco, na medida em que propicia um prazer único e estimulante para o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, mental e social. Santos (2008) considera que o lúdico serve de apoio na formação do educador e do educando. Em sua visão, a ludicidade é uma necessidade do indivíduo em qualquer etapa de sua vida.

O educador precisa oferecer à criança, no cotidiano escolar, atividades lúdicas que proporcionem a construção de novos conhecimentos, observando a relação desta com a utilização de jogos e brincadeiras, sob diversas formas. Assim, por meio da ludicidade pode-se observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto, e de cada uma delas em particular.

Vale ressaltar que jogos, brinquedos e brincadeiras por si só não trazem contribuições significativas para a educação. O seu uso, somado a um planejamento psicopedagógico direcionado ao docente, considerando a faixa etária do aluno e a finalidade, é que vai determinar a sua validade.

Antunes (2007, p. 31) destaca que:

> a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.

Para o autor, não importa o recurso que tenha em mãos, o que mais importa é a sua ação construtiva diante do objeto explorado. Um recurso simples como uma caixa de creme dental nas mãos de uma educadora infantil vale muito mais que um brinquedo eletrônico que rouba o espaço e a imaginação da criança, pois o mesmo além de representar sinal de riqueza, pode ser fonte de desigualdades entre as crianças.

Ainda nessa concepção Santos (1997, p.12) também postula que “o brinquedo em que tudo está pronto, basta apertar o botão para funcionar, em muitos casos sendo a criança apenas expectadora, pois não interage com o objeto, não cria e não participa efetivamente”. Assim, pode-se afirmar que o brinquedo industrializado, por ser um objeto

sofisticado, acabado perdendo grande parte de suas qualidades lúdicas, constituindo-se numa barreira à criatividade e à imaginação.

Em síntese, a educação é um processo lento e contínuo e de grande importância na vida do ser humano. O psicopedagogo é um mediador que, em parceria com o educador, o aluno e sua realidade, constrói o conhecimento de forma equilibrada e harmoniosa.

2.1 O PSICOPEDAGOGO E A LUDICIDADE

A ludicidade é de grande importância no processo do desenvolvimento humano. E a Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem humana e suas dificuldades, principalmente relacionados à prática pedagógica, onde envolve a apropriação do conhecimento do aluno, e suas necessidades individuais. Assim, a utilização do lúdico constitui uma alternativa para o resgate do prazer de aprender, além de conquistar espaço nas instituições de ensino. Estimulando a criatividade, habilidades e potencialidades, e desenvolve o cognitivo, social, motor e emocional.

> A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que estão implícitos (POLITY, 2016, p. 85).

Desse modo, o trabalho do psicopedagogo dentro da escola é o de investigar, prevenir e intervir no processo de ensinar e aprender dos alunos, valorizando o desenvolvimento integral do ser humano. Auxilia a criança em suas dificuldades escolares no processo de ensino-aprendizagem, conhecendo a realidade que envolve as situações-problema baseadas em seu próprio contexto de vida escolar.

> Sob essa ótica, o psicopedagogo vem atuando com muito sucesso nas instituições escolares, onde seu papel principal é o de analisar os fatores que favorecem, intervém ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição. Propõe e ajuda o desenvolvimento dos projetos favoráveis a mudanças (VALLET, 2015, p. 105).

Diante a esse olhar a psicopedagogia trabalha nas questões de sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, direcionando os educadores de como lidar com os déficits para combater o fracasso escolar. E o lúdico é um método facilitador que torna a aprendizagem prazerosa que visa alcançar resultados satisfatórios no rendimento escolar, na medida em que estimula o interesse do aluno, desenvolve diferentes níveis da aprendizagem, ajuda a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

O psicopedagogo tem como função assessorar o educador em seu fazer pedagógico, orientando o uso do jogo com fins pedagógicos faz-se perceber de que modo

esse instrumento nos remete a uma infinidade de situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Principalmente quando se trabalha a afetividade (ação intencional), cognição (construção de representações mentais), o físico (manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras) e o social (trocas nas interações).

Para Kishimoto (1996. p. 22), "a afetividade, enquanto expressão simbólica, está na origem da interpretação e da representação, por meio das quais o sujeito dá significado ao seu mundo". Entende-se que os jogos educativos assim como ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento da Educação Infantil. O lúdico quando se é bem explorado, dá oportunidade às crianças a descobrirem suas capacidades de criar e reinventar o mundo, a trabalharem seus próprios limites e a construir o seu conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1984. p. 29). "é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva". Para o autor, o comportamento da criança se desenvolve a partir do envolvimento e manuseio com os jogos e brinquedos em seu cotidiano, porque além de estimular a criatividade, aguça a curiosidade, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Nesse sentido, a interação entre adulto e a criança pode produzir as ações (dentro da escola, na sala de aula ou fora dela) que envolvam o lúdico.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO E A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Atualmente observa-se que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizado por não adquirirem o conhecimento de forma eficaz, e o uso da ludicidade é fundamental por ser efetivo no processo de ensino-aprendizagem, servindo de instrumento para os profissionais da área da educação e saúde.

Esta prática quando se é utilizada com jogos e brinquedos de forma a garantir a participação permanente das crianças, se torna um ganho na aprendizagem. Portanto, elas desenvolvem facilmente os aspectos cognitivos e o fator emocional quando participam dessas atividades. Por outro lado, isso também ocorre, quando o educador usa recursos que os motivam a aproveitarem o momento de forma prazerosa.

Kishimoto (1996) explica que:

> O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (Kishimoto, 1996 p. 26).

Ao possibilitar o jogo e observar como as crianças brincam, pode-se obter respostas identificando o que elas fazem (ou não), como desempenham as atividades e solucionam os problemas. As brincadeiras promovidas no espaço lúdico devem seguir um planejamento elaborado, a partir do nível de desenvolvimento de cada criança e com grau de dificuldades distintas.

As dificuldades na aprendizagem apresentam-se primeiramente por queixas dos educadores, quando dizem que o desempenho escolar do aluno não é satisfatório mediante ao aprendizado, como falta de concentração, autoestima, autonomia, dificuldades de leitura e escrita, ansiedade, baixo rendimento escolar, agressividade, entre outros. Sendo na escola ou no ambiente psicopedagógico a ludicidade tem um significado de grande relevância quando se vai realizar uma avaliação psicopedagógica com as crianças, pois através destas estratégias pretende-se obter informações de uma forma detalhada do que vai bem com o indivíduo, de compreender o porquê dele não aprender, do que ele pode aprender e de como ele aprende, principalmente o interesse e a vontade de aprender. (Bossa, 1994).

Com base nesse processo de aprendizagem é preciso destacar o ambiente familiar, pois o primeiro contato da criança é na família. Onde ela tem as primeiras experiências e comunicação. Diante disso, vale ressaltar que o psicopedagogo não deve se limitar apenas a criança, e sim com os familiares, orientando-os e aconselhando-os, deixando claro a importância da intervenção associada com a escola e o meio familiar como uma forma de alcançar resultados significativos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Afirma WEIIS (2012, p. 30), que aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos em que o sujeito (aprendiz) interage permanentemente com o meio (família/ escola/ sociedade).

O psicopedagogo em sua prática tem a função voltada em um trabalho pautado em buscar a razão do problema/patologia das crianças, descobrir uma forma de remediá-lo e sondar métodos de aprendizagem diferentes para que o sujeito aprenda com qualidade, visando potencializar suas qualidades e habilidades. Nesse contexto psicopedagógico, se faz um levantamento de hipóteses para chegar a um diagnóstico, depois partindo para um plano de intervenção com instrumentos lúdicos que facilite o seu desempenho e torne o local mais tranquilo e propício para adquirir o conhecimento.

Há diversas atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem dentro da intervenção após a avaliação psicopedagógica na escola como:

- Brincadeira de faz de conta/desenho: Com bonecos, livros infantis, histórias contadas e dramatizadas. Quando a criança descobre e compreende que a cerca e passa a ser o próprio personagem. Se envolve no tempo, e no espaço, vivencia aventuras, estimulando a criatividade e a imaginação;
- Amarelinha: 2, 3 ou mais jogadores, são feitos quadrados no chão com números para cada criança ter sua vez de pular. A criança deve jogar uma pedrinha

em cada um dos quadrados desenhados no chão, começando pelo de número 1, não pode pôr o pé no quadrado que estiver com a pedra, pulando-o e seguindo até chegar ao último. Na volta, deve pegar a pedra. Se errar o pulo ou pisar na linha ou se a pedra cair fora ou na linha do desenho, a criança perde sua vez. Na amarelinha trabalha o equilíbrio; noções matemáticas com os numerais; noção espacial; a competição; fortalece os músculos das pernas, desenvolve a paciência e o autocontrole em esperar a sua vez;

- Jogo de sílabas móveis: A criança vai montando as palavras com as sílabas que estão viradas para baixo, pode utilizar imagens de objetos, animais ou frutas na ficha e na outra colocar a palavra referente a imagem. Trabalha sons e letras, junção das sílabas, memorização e auxilia na leitura e escrita.

- Jogo de blocos: São peças de montar ou de encaixar cores, tamanhos diferentes, modelos diferentes, com muitas peças para a criança fazer uma montagem de castelos, casas, robôs, animais, prédios, bonecos. Um jogo educativo que auxilia no aprimoramento intelectual da criança, além de melhorar e estimular sua memória, raciocínio lógico e capacidade de concentração e observação. Muito importante, pois, trabalha muito a coordenação motora e despertam a criatividade e a interação com os colegas.

Logo, os jogos, brinquedos e brincadeiras contribuem no processo de ensino-aprendizagem desde que esteja de acordo com a faixa etária de cada uma, e da dificuldade a ser tratada, visando as características e necessidades da criança.

3 | METODOLOGIA

Partindo do pressuposto de que o lúdico é uma ferramenta de aprendizagem para facilitar o desenvolvimento de habilidades e competências das crianças na Educação Infantil, foram analisadas as contribuições nas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem na escola com um olhar psicopedagógico.

Segundo Brainer & Teles apud Antunes (2012. p. 22), na medida em que estimulam o interesse do estudante, criam condições favoráveis à construção de novas descobertas, tendo o professor o papel de mediador e motivador da aprendizagem, sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança.

Este artigo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, baseado em materiais já publicados com o objetivo de aprofundar o estudo através de teóricos renomados, que evidenciam a importância da ludicidade como instrumento psicopedagógico de forma a aprimorar a construção do conhecimento das crianças, tal como deve ser aplicado o método e em que situação poderá ser utilizado.

Foram utilizados artigos, monografias e sites de pesquisa do Google Acadêmico, Uninter, Revista Athena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curriculares Nacional para a

Educação Infantil (RECNEI), como base para obter os dados.

Realizou-se pesquisas sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras, como materiais lúdicos para auxiliar nos atendimentos psicopedagógicos e pedagógicos, no intuito de contribuir no desenvolvimento infantil para a prevenção e intervenção no ensino-aprendizagem.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a ludicidade faz-se presente na vida do ser humano desde seu nascimento sendo essencial no desenvolvimento da criança, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral analisar a contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Infantil acerca do jogo, brinquedo e da brincadeira como um grande contribuidor do desenvolvimento psíquico, motor e social. Além da participação efetiva da família e da sociedade para obter um bom desempenho escolar.

Atualmente a maioria das crianças com baixo rendimento escolar, falta de motivação, autonomia, autoestima e de alegria, fatores esses que impedem a criança de se desenvolver com qualidade, pois existem barreiras na vida que faz com que o sujeito dificulte o seu desenvolvimento na evolução dos seus estudos.

Por isso, fica claro que o educador precisa estar capacitado em utilizar as atividades lúdicas, dando importância e significado na promoção para uma aprendizagem que contemple as habilidades, sobretudo com relação a construção da identidade, da linguagem e autonomia, propiciando um ensino de qualidade.

Portanto, o psicopedagogo Institucional direciona a equipe pedagógica da escola para atuarem de forma preventiva nas dificuldades de aprendizagem, procurando estratégias que irão ajudar o aluno a se posicionar de maneira significativa mediante a aprendizagem, assim como intervir se necessário fazendo encaminhamentos para uma equipe multidisciplinar, para um possível diagnóstico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a Educação Infantil:** falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil**: construções a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº.9.394/96. Cadernos da Educação. Ano II. N. 3, 2. ed. 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2. ed. Brasília: DP & A, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF 1998. Vol. 1.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2 ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

KISHIMOTO, Tyzuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

___________. **Jogos Tradicionais Infantis**: o jogo, a criança e a educação. 2 ed. Rio de Janeiro, Cortez, 1996.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A Descoberta da Criança**: introdução à educação infantil. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

PIAGET, Jean. **A construção do real da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POLITY, E. **Ensinando a ensinar**: educação com afeto. Rio de Janeiro. Vetor. 2016.

PRADA, Daniele B; LEMOS, Karyn T. O Lúdico na Perspectiva Psicopedagógica. Fev. 2021. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1998/1604. Acesso em: 10 outubro 2023.

SANTOS, Daniele Cristina Ferreira. Ludicidade Instrumento na Atuação Psicopedagógica. Mar. 2018. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/1002/LUDICI~1.PDF. Acesso em: 10 outubro 2023.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.) **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

___________. **O Lúdico na Formação do Educador**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, M. R. de. A Contribuição do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem: uma visão psicopedagógica. 13 jun. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1823/1/LMRS13062016. Acesso em: 10 outubro 2023.

VALLET, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre. Mediação, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CAPÍTULO 4

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 27/12/2023

Mayara Oliveira Garcia
Graduada em Pedagogia, Professora Regente da Educação Infantil.
https://orcid.org/0000-0002-9285-4294

Arão Davi Oliveira
Doutor em Educação; Licenciado em Pedagogia e História; Universidade Católica Dom Bosco.
https://orcid.org/0000-0003-0746-2569

Erika Karla Barros da Costa
Mestre em Educação; Licenciada em Pedagogia e Letras; Centro Universitário Anhanguera.
https://orcid.org/0000-0001-6641-0393

Vanessa Janaína Viana de Oliveira
Especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica SEMED-CG.
https://orcid.org/0000-0002-9928-0158

RESUMO: O objeto dessa pesquisa é: A ludicidade como ferramenta didática no processor ensino-aprendizagem na educação infantil. Aventamos responder como as atividades lúdicas podem contribuir como ferramenta didática no processo ensino aprendizagem na educação infantil. Foi traçado como objetivo geral: Analisar as contribuições das práticas pedagógicas lúdicas no desenvolvimento da criança na educação infantil no processo de ensino aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa documental, bibliográfica com abordagem qualitativa. Os dados coletados foram analisados com base nos pressupostos teóricos de: Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), Kishimoto (1999, 1996). Os resultados desta pesquisa levam ao entendimento sobre a importância do lúdico no processo ensino aprendizagem na educação infantil. Estratégias lúdicas possibilitam conhecer as limitações nas crianças, levando essas a criarem suas próprias estratégias de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação Infantil; 2. Ludicidade; 3. Prática Pedagógica.

LUDICITY AS A DIDACTIC TOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The object of this research is: ludicity as a didactic tool in the teaching-learning process in early childhood education. We suggest answering how recreational activities can contribute as

a didactic tool in the teaching-learning process in early childhood education. The general objective was: To analyze the contributions of ludic pedagogical practices in the development of children in early childhood education in the teaching-learning process. This is a documental, bibliographic research with a qualitative approach. The collected data were analyzed based on the theoretical assumptions of: Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), Kishimoto (1999, 1996). The results of this research lead to an understanding of the importance of ludic in the teaching-learning process in early childhood education. Ludic strategies make it possible to know the limitations of children, leading them to create their own development strategies.
KEYWORDS: 1. Early Childhood Education; 2. Playfulness; 3. Pedagogical Practice

LA LUDICIDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: El objeto de esta investigación es: La ludicidad como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación infantil. Sugerimos responder cómo las actividades lúdicas pueden contribuir como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación infantil. El objetivo general fue: Analizar los aportes de las prácticas pedagógicas lúdicas en el desarrollo de los niños de educación infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una investigación documental, bibliográfica con enfoque cualitativo. Los datos recolectados fueron analizados con base en los supuestos teóricos de: Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), Kishimoto (1999, 1996). Los resultados de esta investigación permiten comprender la importancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación infantil. Las estrategias lúdicas permiten conocer las limitaciones de los niños, llevándolos a crear sus propias estrategias de desarrollo.
PALABRAS CLAVE: 1. Educación Infantil; 2. Ludicidad; 3. Práctica Pedagógica.

1 I INTRODUÇÃO

A ludicidade é uma importante ferramenta pedagógica para o professor no ambiente escolar, pois contribui no processo de formação e desenvolvimento de crianças criativas, que criem, inventivas, curiosas, que sejam capazes de construir conhecimento. Por meio da ludicidade os alunos desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e a socioafetiva.

A habilidade motora liga-se a capacidade do corpo desenvolver movimentos, como pular, correr, andar, saltar, ou praticar tarefas que exijam maiores habilidades como desenhar, segurar e usar lápis atividades que exige coordenação motora. Praticando a habilidade motora ocorre a participação de alguns sistemas do corpo como sistema muscular, sistema esquelético, e sistema sensorial.

Habilidade cognitiva são utensílios do cérebro que estão associados com processos de aprendizagem de informações. A palavra habilidade é um substantivo que indica a qualidade de uma pessoa hábil. A habilidade é a facilidade de concretizar tarefas, relacionando práticas e teorias, não devendo ser confundida com talento já que talento é um desenvolvimento excepcional de atividade que requer habilidades para se desenvolver. Dedyukina *et al*. (2021, p. 2343) levantaram que "as habilidades cognitivas são interpretadas

como propriedades específicas da reflexão efetiva e da compreensão do mundo externo e interno por meio de sensações, percepção, memória, atenção, imaginação e pensamento”.

A habilidade socioafetiva está relacionada aos sentimentos e as emoções em virtude de uma série de interesses, solidariedade, cooperação, motivação e respeito, visando desenvolver o indivíduo como pessoa, estimulando a formação de uma personalidade estável e equilibrada, desenvolvendo também o aspecto cognitivo e entre outros.

O lúdico no processo ensino aprendizagem promove o favorecimento no desenvolvimento físico intelectual e social da criança, ou seja, possibilita um aprendizado real nesse processo. Na educação infantil a ludicidade torna-se importante para o crescimento das crianças, inclusive intelectualmente pois faz com que a criança brinque socialmente.

O lúdico na educação infantil é importante, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois através do mesmo a criança aprende brincando. O lúdico é uma metodologia pedagógica que proporcionam na educação infantil momentos significativos e de muitos valores.

A atividade lúdica contribui para desperta o saber a criatividade, a expressão a imaginação a espontaneidade na criança. Por isso, é considerada um meio de comunicação que auxilia na aprendizagem significativa.

Essa pesquisa busca responder como as atividades lúdicas podem contribuir enquanto ferramenta didática no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Para isso, traçamos como objetivo geral: analisar as contribuições das práticas pedagógicas lúdicas no desenvolvimento da criança na educação infantil no processo de ensino aprendizagem. E, como objetivos específicos: a) discutir de que forma o lúdico se constitui como uma ferramenta didática da prática pedagógica favorecendo o desenvolvimento infantil; b) compreender a relevância da relação entre professor-aluno e suas contribuições na aprendizagem lúdica.

Brincando a criança tem a possibilidade de conhecer e explorar a sua corporeidade, habilidades cognitivas motoras e socioafetivas. Pode aprender, regras, valores, normas e conteúdos conceituais. Por meio do lúdico é possível desenvolver a afetividade da criança com seus professores e a interação com outras crianças e com o meio.

Entende-se ser importante a ação do professor na proposição de atividades lúdicas, pois é possível determinar estratégias e observar o progresso de cada aluno afim de alcançar resultados de aprendizagens relevantes no que concerne a cognição, a psicomotricidade e o desenvolvimento socioafetivo.

Ao professor cabe estar atento as perguntas e soluções que os alunos trazem, pois no momento do lúdico é um espaço de grande aproveitamento para isso. O professor deve estar atento as estratégias e os progressos de cada aluno, assim, torna-se necessário interagir com os alunos sempre orientando e direcionando para a aprendizagem.

Assim, pesquisar essa temática torna-se relevante pela contribuição ao meio

acadêmico com outras possibilidades de interpretações do uso da ludicidade como ferramenta didática que favorecem ao processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil respeitando as caraterísticas e fases do seu desenvolvimento valorizando o brincar nas atividades cotidianas na escola.

É pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, utilizando um levantamento teórico que abordam essa temática com profundidade, sobretudo os escritos de Luckesi (2007), Costa e Henicka (2012), Maia (2012), Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), Freire (2009), Kishimoto (1999, 1996), Macedo, Passos e Petty (2005), Rau (2012), Santos (2001). Além das obras citadas, também, compuseram a pesquisa bibliográfica artigos de periódicos científicos da área da educação disponibilizados na plataforma Scielo selecionados a partir dos seguintes descritores: ludicidade, didática e brincadeiras.

De acordo com Gil (2002), pesquisas qualitativas são aquelas que procuram tomar posse de dados descritivos que apresentam o resultado do contato empreendido entre o pesquisador e a situação identificada, com especial atenção aos resultados e perspectiva de seus integrantes. Os dados foram analisados baseados nos pressupostos de Vygotsky, Luria e Leontiev (1998) e Kishimoto (1999, 1996).

O trabalho está dividido em duas seções principais além da introdução e das considerações finais. A pesquisa oferece discussões sobre a relação da prática pedagógica lúdica e desenvolvimento infantil; e sobre a relevância da relação entre professor-aluno e suas contribuições na aprendizagem lúdica.

2 | A RELAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade não pode ser confundida como divertimento apenas, o lúdico é algo que desperta na criança elementos que a ajudam a entender o mundo real por meio das representações desse mundo inseridas em zonas de desenvolvimento oportunizadas durante o processo de ensino aprendizagem. Utilizando-se do lúdico na prática pedagógica promove-se desenvolvimento da criança de forma mais ampla. Desse modo é importante entender que nos primeiros anos de vida a criança que brinca tende a desenvolver a inteligência progressivamente, e representar significativamente a sua realidade (LUCKESI, 2007).

Na visão de Kishimoto (1996) apenas brincar não fara com que a criança se desenvolva plenamente, é preciso elaborar um planejamento estruturado de acordo com a metodologia pedagógica a ser utilizada e os objetivos.

Brincar é uma atividade fantasiosa que se liga à realidade, por isso, torna-se relevante ao desenvolvimento da identidade da criança, além de estar relacionado à aquisição de autonomia. O brincar faz parte da essência da criança e oportuniza o aprendizado de forma prazerosa (COSTA; HENICKA, 2012).

Algumas brincadeiras utilizam o brinquedo como suporte para seu desenvolvimento.

Sobre o brinquedo, Kishimoto (1996, p. 18) afirma que esse "[...] coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas". Desse modo, é por meio do brinquedo a criança ingressa o mundo imaginário próprio dos desenhos, de um mundo global de fantasia, o que permite atingir uma representação do mundo real da imaginação.

A utilização de práticas pedagógicas lúdicas são perpassam por todo processo educacional durante a infância. A palavra infância trata-se de um termo cujo significado é difícil precisar, pois são muitas as definições, por sua diversidade, por ser de um tempo, passando entrelaçado de geração em geração. Maia (2012) observa outras concepções sobre infância: primeiro, entendida como um adulto em miniatura; depois, como um ser que se diferenciava do adulto caracterizada como "tábula rasa". Essas concepções perduraram em espaços e tempos influenciados pela sociedade e seus processos culturais.

Os estudos sobre a relação do brincar com o desenvolvimento da criança despertam especial atenção das pesquisas em psicologia da infância. Rolim, Guerra e Tassigny (2008) destaca que o brincar é característico da infância o que proporciona inúmeras experiências que contribuem com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo social o que consolida o brincar como uma ferramenta didática para aprendizagem escolar e não escolar.

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 35).

O brincar é algo que traz na criança a descoberta do que está ao seu redor, possibilitando um espaço para imaginar situações e vivências que as quais promovem emancipação da criança em relação a possíveis restrições situacionais. No dizer de Vygotsky, Luria e Leontiev (1998) essa criação imaginária não se configura como algo fortuito ou aleatório na vida da criança, mas em manifestações que promovem emancipação, desse modo esse autor aponta dois paradoxos na relação da criança com o brinquedo:

> O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 130).

Assim, as situações reais são ressignificadas pela criança com suporte da atividade lúdica. Nesse sentido, o brinquedo se configura como o elo que articula "o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e

situações reais” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 137).

Assim, é possível entender que o brincar e o brinquedo auxiliam a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

O jogo trata-se de uma possibilidade de brincadeira, mas que acontece de forma mais organizada envolvendo regras, objetivos específicos pré-definidos, responsabilidades e condições impostas para que possa ser realizado. O brincar está relacionado a sentimentos, situações fantasiosas, tem por ideal a diversão e não metas predeterminadas, ao contrário do jogo que está diretamente ligado as metas para definir ganhador ou perdedor (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

Haetinger e Haetinger (2013) defende que houve uma evolução dos jogos nas práticas escolares na educação infantil. Nesse sentido, destaca que,

> [...] é uma sensível evolução no uso da recreação escolar. Nas escolas de Educação Infantil, notamos a importância dessas atividades e percebemos também a evolução dos jogos e práticas propostas. Dos ultrapassados “Atirei o pau no gato” e “Escravos de Jó”, estamos mergulhando em jogos e atividades recreativas que vão além desses jogos do passado e possibilitam ao aluno vivências mais amplas para o desenvolvimento de suas competências psicomotoras. (HETINGER; HAETINGER 2013, p. 19).

A educação infantil está associada às crianças de até 05 (cinco) anos de idade e tem por objetivo desenvolver integralmente os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Nesta etapa são utilizadas creches, pré-escolas e entidades que tenham o mesmo valor significativo e as crianças são avaliadas perante o acompanhamento e relatórios quanto ao seu desenvolvimento, desse modo o que destaca Macedo, Petty e Passos (2005); Haetinger e Haetinger (2013) precisam ser considerados para monitorar o desenvolvimento das crianças e permitir que outras estratégias pedagógicas sejam repensadas, ressignificadas para que os objetivos e habilidades sejam alcançados ou desenvolvidos.

Um dos propósitos da educação infantil nos últimos anos trata-se de demonstrar a sua importância quanto ao desenvolvimento da criança nas etapas iniciais da vida. Freire (2009) destaca que houve o tempo em que apenas os pais tinham a incumbência de sair de casa para o trabalho, mas que essa realidade foi se transformando ao longo do tempo de modo que as mães ou outros responsáveis pela criança também passaram a fazer parte desse contexto de ausentar-se do lar para o trabalho. Esses aspectos sociais exigem do poder público locais mais apropriados para a educação das crianças, sobretudo na etapa da educação infantil que possui especificidades na formação exigindo relação harmoniosa, programada e intencional entre o educar, o cuidar e o brincar, garantindo os direitos da criança previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ambiente escolar, o brincar abrange todos os aspectos do desenvolvimento, seja

ele socioafetivo, psicomotor e cognitivo. Santos (2001) destaca em sua pesquisa que o aspecto cognitivo recebe maior enfoque no espaço escolar e, por isso, merece atenção dos professores para que a utilização do brinquedo seja garantida como suporte pedagógico para o desenvolvimento do objetivo ou habilidade planejados. Proporcionar a utilização de uma brinquedoteca no ambiente escolar é extremamente importante, tendo como intuito o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, aproveitando do contexto ao qual ela está inserida (SANTOS, 2001).

Os jogos simbólicos oportunizam zonas de desenvolvimentos que estimulam às crianças desenvolver a capacidade de criar uma ligação entre o que um objeto representa e como ele está relacionado a determinados acontecimentos (MACEDO; PASSOS; PETTY, 2010).

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), os jogos e brincadeiras deverão ser feitas sem finalidade externa, esses devem permitir as crianças a desenvolverem regras e estratégias para seu desenvolvimento, em suas palavras afirma que:

> [...] o jogo é uma atividade que proporciona prazer e diversão; o jogo não responde a uma finalidade externa, é feito sem nenhuma finalidade concreta e não está submetido a exigências ou interesses alheios; o jogo tem sempre uma característica imediatista: a criança joga aqui e agora, e não se planejam objetivos alheios ou diferentes no tempo; o jogo deixa um amplo espaço à livre iniciativa e à liberdade dos participantes; o jogo caracteriza-se, muitas vezes, pela simulação, por um "fazer de conta", pela sua própria condição de semirealidade e para possibilitar um mundo de fantasia [...]. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 142-143).

Pode-se afirmar que a ludicidade está presente em diferentes tipos de jogos e brincadeiras que estão ligadas às diferentes faixas etárias. Diante disso, os jogos e as brincadeiras são importantes ferramentas para o aprendizado das crianças. Os professores podem perceber as reais necessidades dos estudantes e planejar atividades que promovam o desenvolvimento pedagógico das crianças.

O lúdico favorece a autoestima da criança e a interação de seus pares, propondo situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. É um caminho que leva as crianças para novas descobertas, a explorarem um mundo desconhecido.

Com os desafios lúdicos a criança alcança níveis de desenvolvimento que somente o interesse pode provocar, a professora estimula os pensamentos e isso desenvolve a inteligência cognitiva. Vygotsky (1987, p. 117) afirma que na brincadeira "a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade"

Para Brougère (2001) a criança exerce sua capacidade de criar quando há riqueza e diversidade nas experiências que foram oferecidas pelas escolas, sendo essas voltadas a brincadeiras ou aprendizagens. Brougère (2001, p. 13) considera que a brincadeira foge

a funções específicas e esse fato,

> [...] a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada.

A criança não nasce sabendo brincar, contudo cabe destacar que a estimulação do adulto contribui e promove desenvolvimento, sobretudo quando esse estímulo contempla elementos lúdicos para promover entendimentos sobre o mundo, o que promove na segurança e autonomia a criança envolvida nesse processo (OLIOSI, 2016).

Com base no exposto nessa seção percebesse a importância da ludicidade como estratégia pedagógica na garantia do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo social da criança na educação infantil. Na próxima seção abordaremos a relevância da relação entre professor-aluno e suas contribuições na aprendizagem lúdica.

3 I RELEVÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM LÚDICA.

No processo de aprendizagem da criança entendemos o professor como mediador do desenvolvimento, sendo assim, cabe a ele criar zonas de desenvolvimento que oportunize experiencias, estímulos e desafios para essas crianças. Significa dizer que o professor precisa ter uma imaginação mais profunda e contextualizada, entendendo que através do lúdico é possível estabelecer uma ponte entre o imaginário e o real.

Para Freire (2002) ensinamos se a aprendizagem já estiver ocorrida, ou seja, se não ouve aprendizagem não ouve ensinamento, assim:

> [...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. (FREIRE, 2002, p. 28).

Conhecendo seus desafios, cabe ao professor atualizar-se de novos conhecimentos, e possibilidades metodológicas para que possa oportunizar atividades lúdicas que tenham significado para o aprendizado da criança, observar atentamente as expressões apresentadas por elas no momento dos jogos é um dos desafios que o professor precisa atentar-se para entender o desenvolvimento da criança, podendo redirecionar a abordagem e o estímulos para que possa garantir desenvolvimento pleno desenvolvimento da criança.

A formação lúdica permite que o professor conheça a si próprio, entende as suas limitações e desbloqueia várias funções que bloqueiam suas resistências.

Neste sentido, o RCNEI (1998) sustenta que:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para

> o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

As crianças quando em momentos de brincadeira, a imaginação flui sem limites, aprendem brincando e imaginando. Para garantir uma interação professor-aluno de forma mais rica e intensa o professor torna-se um "brincante", entrar imaginação e fazer com que ela "decole" sem limites, deve criar situações de jogos que possa cooperar de maneira ampla e significativa nesse processo de aprendizagem.

A BNCC preconiza para a educação infantil por parte da escola e dos professores a necessidade de se traçar "estratégias e ações para que as crianças possam observar, investigar e explorar o ambiente, manejar objetos e brinquedos, criar suposições e verificar as informações para confirmar as perguntas e curiosidades" (BRASIL, 2017, p. 47). Oportunizando experiências que permitam ampliação de conhecimentos da sociedade que a criança está inserida, ou seja, do mundo físico e sociocultural para que possa interagir com outros atores e situações do seu cotidiano.

O professor pode realizar a interação do mundo da criança com o do conhecimento que ele busca desenvolver, criando uma relação prazerosa, na qual os alunos sintam-se à vontade para desenvolver uma proximidade com o professor, estabelecendo assim uma relação de respeito e afetividade. (SCHULT, MULLER e DOMINGUES, 2006, p. 2).

Silva (2001) aponta que a sala de aula deve ser um espaço amplo e com "cantinhos" com a finalidade de acolher e aconchegar os alunos, para essa autora,

> A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ ditar, deixando de identificar-se como o contador de histórias, e adota uma postura semelhante do "designer" de "software" interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo [...]. O aluno, por sua vez passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser o emissor e receptor no processo de intercompreensão. (SILVA, 2001, p. 23).

Desse modo, o educador tem o papel fundamental e dever de durante as brincadeiras desafiar a criança a desenvolver capacidade de resolver situações problema que de depare. Por isso é relevante que sejam incorporados jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramentas didáticas da prática pedagógica, pois "podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para as crianças como para os jovens" (FANTACHOLI, 2011, p. 5).

Por meio do lúdico, o educador pode levar a criança a desafiar os seus conhecimentos, expandindo-os. O brincar permite que criança se prepare para a vida se envolvendo no mundo social e físico. Assim, os educadores têm utilizado a brincadeira na educação por

ser um elemento essencial na formação da personalidade tornando-se um instrumento para a construção do conhecimento.

O brincar deixa de ser apenas uma brincadeira e passa a ser um suporte pedagógico promotor de desenvolvimento físico intelectual e social. Desse modo, o brincar está articulado com o educar na fase da infância, como consta no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Entende-se que o trabalho de educar não se destina apenas à transparência de conhecimento, mas sim a oferecer ferramentas para que a criança possa escolher os caminhos para a construção do seu saber. Por essa ótica, torna-se importante entender a criança como protagonista nesse processo de desenvolvimento por meio de experiências lúdicas. Também cabe destacar o importante papel do professor como mediador desse processo que procura criar situações de aprendizagens para as crianças articulando objetos do conhecimento aos "recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios aos conteúdos referentes aos diferentes campos do conhecimento humano" (BRASIL, 1998, p. 30).

Ressalta-se a importância de através de atividades cotidianas reconstruir e construir vínculos que sejam positivos com seus alunos criando espaços para vincular futuros conhecimentos. Pois como aponta Kishimoto (1999, p. 36), a criança no período da pré-escola "aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de relevância para desenvolvê-la".

A ideia de um ensino despertado pelo aluno acabou transformando o sentido de que se entende por material pedagógico de cada estudante, não importando a serie ou idade era um desafio a competência de cada professor. O interesse pelo aprendizado acabou sendo a força do processo que comanda a aprendizagem. Assim, o ambiente escolar deve "proporcionar vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social" (BRASIL, 1998, p. 63).

O estudo da afetividade que envolve as atividades lúdicas e outras atividades desenvolvidas na escola foi pesquisada e teorizada por Wallon (1971) o qual relaciona o contexto biológico em articulação com o social, em suas palavras:

> meios de ação sobre as coisas circundantes, razão por que a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação

> que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage. (WALLON, 1971, p. 262).

Cabe ao professor observar e diferenciar às crianças de condições favoráveis de aprendizagem, pois “o ambiente escolar depende de como o professor, o meio e os colegas afetam a criança, seu aprendizado pode ser desenvolvido ou inibido, e a emoção transparecida por ela evidencia isso” (SALLA, 2011, p. 98).

Visão semelhante é partilhada por (FORTUNA, 2011 , p. 10) quando afirma que,

> A atuação do Educador infantil não deve restringir-se à observação e à oferta de brinquedos: ele intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular atividade mental, social e psicomotora das crianças, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos.

Assim, pode-se entender que a atitude do professor sobre a brincadeira na educação infantil é refletida também na escolha de brinquedos, jogos ou brincadeiras, pois diante das escolhas o professor coloca suas hipóteses, suas convicções, seus desejos diante do brincar na educação infantil.

O mediador brincando junto com as crianças ele tende a sugerir outras brincadeiras como também mostrar como brincar, e ajudar, o educador infantil tem o direito de apontar e sugerir novos métodos para a resolução de problema. E é através das brincadeiras que o professor pode identificar situações potencialmente lúdicas, argumentando de forma com que fomente a criança a avançar no seu processo de ensino aprendizagem.

Na visão de Schultz, Muller e Domingues (2006) introduzir propostas lúdicas na prática educativa é importante, mas também um desafio, pois o professor “além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos, ele precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles” (p. 5).

A interação entre professor-aluno e aluno-aluno, é desenvolvida durante a prática dessas atividades, dentro de sala de aula ou na área externa assim desenvolve de maneira espontânea os novos conhecimentos. Desta forma, o brincar associa-se ao aprender, possibilitando diversas situações de vivências as quais promovem desenvolvimento da criança, como aponta Barbosa (2009, p. 72):

> Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar “ideias”. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras.

Por essa ótica, percebe-se que as crianças brincam de diversas formas, e de diferentes maneiras possibilitando um aprendizado através do lúdico, quando mediado pelo professor de forma intencional e planejada. Pode-se considerar que o professor se configura como um mediador de conhecimento através da ludicidade no processo de aprendizagem de seu aluno, o responsável por aplicar, corrigir e adequar-se qualquer informação sobre seu aprendizado. O lúdico no processo de aprendizagem torna-se uma atividade que se constitui rica, pois por meio dele podem-se vivenciar atividades diferentes superando modelos tradicionais de ensino que pouco contempla a ludicidade como ferramenta didática para o desenvolvimento da criança.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa visou analisar a importância do lúdico no processo ensino aprendizagem na educação infantil. Diante dos dados analisados pode-se destacar que a ludicidade é uma importante ferramenta pedagógica para o professor no ambiente escolar. Por meio desse suporte pedagógico pode-se ajudar a desenvolver nas crianças da educação infantil habilidades e competências que ajudem a entender o mundo físico e social em que vive de forma crítica e criativa do meio.

Com base nos dados coletados e teóricos utilizados, pode-se afirmar que o lúdico se constituiu como uma ferramenta importante para a prática pedagógica na educação infantil. Por meio do lúdico, também é possível entender a importância na relação professor-aluno pois estimula o desenvolvimento da comunicação, cognição, motricidade, e das relações socioafetiva da criança em desenvolvimento na educação infantil.

As atividades lúdicas como recurso didático oferecem um vasto repertório de atividades sensoriais, jogos de diversos tipos, atividades de psicomotricidade, expressivos e recreativos, o que permite ao professor explorar os cinco campos de experiência revistos na BNCC para educação infantil. Dessa forma, o professor pode por meio da ludicidade garantir as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, enfatizando noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças precisam desenvolver.

O processo de avaliação nas atividades lúdicas, não se deve excluir que tem que ser feita de acordo com as possibilidades de desempenho descrita nos objetivos de cada atividade, devendo considerar as diversas habilidades e capacidades respeitando o tempo de cada um.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARBOSA, M. C. S. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil:** Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. . Acesso em: 23 mar. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4 ed., São Paulo, Cortez, 2001

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998, v.1. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/ pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

COSTA, R. S. S; HENICKA, O. T. S. O uso do lúdico para melhor desenvolvimento da criança de 03 a 06 anos, segundo a opinião dos professores da escola de educação infantil Iraci Alves Cabral Francisco, de Carlinda/MT. **Revista Edição Especial, Alta Floresta,** p. 1-12, Fev. 2012. Disponível em: http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/48/pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

DEDYUKINA, M.; IVANOVA, M.; POPOVA, L.; SEMENOV, Y. Sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a regulação do comportamento de crianças de cinco e seis anos. **Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 25, n. 3, p. 2340-2360, set./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15926. Acesso em: 14 mar. 2022.

FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um olhar psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, 5ª ed: 12/2011. Disponível em: www.revista.fundacaoaprender.org.br. Acesso em: 14 mar. 2022.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física, Editora Scipione, São Paulo, 5ª Ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 25ª edição. Coleção leitura. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

FORTUNA, T. R. O lugar do brincar na educação infantil. In: Brincar e aprender: a importância do lúdico para as crianças pequenas. **Revista Pátio - Educação Infantil**. Ministério da Educação/FNDE, ano IX, nº 27, abril/junho, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HEATINGER, M.; HAETINGER, D. **Jogos, recreação e lazer.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e desenvolvimento humano.** Salvador: UFBFE, 2007

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C**. Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar,** Artmed, Porto Alegre - RS, 2005.

MACEDO, L; PETTY, A.L.S; PASSOS, N. C. **Quatro Cores, oficina de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica,** Editora Casapsi, 6ª edição, 2010.

OLIOSI, S. R. A ludicidade no contexto das práticas pedagógicas na educação infantil de 0 a 3 anos. **Revista Eventos Pedagógicos**, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop/MT, v. 7, n. 3, 2016, p. 1307-1320. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/

article/view/9909. Acesso em: 29 out. 2022.

RAU, M. C. T. D. **A Ludicidade na Educação: Uma atitude pedagógica,** Editora InterSaberes, 1ª edição, 2012.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Humanidades**, Fortaleza, v. 2, n. 23, p.176-180, jul. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.5020/23180714.2008.23.2.%25p. Acesso em: 29 out. 2022.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**, Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 2001.

SALLA, F. O que o corpo fala. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Moderna, ano XXVI, nº 247, p. 96 - 98, nov. 2011.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed. 2001.

SCHULTZ, S.; MULLER, C.; DOMINGUES, A. **A ludicidade e as suas contribuições na escola**. Jornada e Educação. Centro Universitário Franciscano. Disponível em:< http://www. unifra.br/ eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20LUDICIDADE% 20E% 20SUAS% 20CONTRIBUI% C3, v. 87, p. C3, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos.** 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H**. As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

CAPÍTULO 5

PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Data de aceite: 27/12/2023

Ossilania Pereira da Costa
Pedagoga. Concludente do Curso de Especialização em Psicopedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí-FAESPI

Alda Maria Ferreira de Sousa
Pedagoga. Concludente do Curso de Especialização em Psicopedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí-FAESPI

Yloma Fernanda de Oliveira Rocha
Psicóloga. Pedagoga. Psicopedagoga. Doutoranda em Saúde. Mestre em Saúde Mental- HCP-UFRGS. Professora da Faculdade de Ensino Superior do Piauí-FAESPI.

RESUMO: A literatura aponta que o lúdico na atuação do psicopedagogo clínico é essencial para uma relação terapêutica didática e estruturada. O lúdico contribui para desenvolvimento infantil, nos aspectos cognitivos, linguísticos e sociais. Este trabalho teve como objetivo geral: compreender como a ludicidade é uma estratégia na psicopedagogia clínica para o desenvolvimento infantil. Elencou-se como objetivos específicos: analisar aspectos importantes da psicopedagogia clínica; discutir os benefícios da ludicidade para os atendimentos em psicopedagogia clínica e compreender como o lúdico influencia no desenvolvimento infantil. O método utilizado foi de natureza qualitativa, bibliográfica, do tipo narrativa com objetivos exploratórios. Materiais como artigos científicos, teses e livros digitais, nas plataformas Google Acadêmico, Pepsic e Scielo, no período de 2010 a 2022 basearam o estudo. Doze trabalhos fizeram parte da fundamentação teórica, e as principais conclusões foram de que a psicopedagogia clínica é uma área a ser valorizada para o desenvolvimento infantil, e para que isso aconteça de forma ajustada e harmonizada o lúdico é uma estratégia a ser sempre incorporada no atendimento clínico, especialmente com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: psicopedagogia; clínica; lúdico; desenvolvimento.

ABSTRACT: The literature points out that playfulness in the role of the clinical psychopedagogue is essential for a didactic and structured therapeutic relationship. Playfulness contributes to child development, in cognitive, linguistic and social aspects. This work had the

general objective: to understand how playfulness is a strategy in clinical psychopedagogy for child development. The specific objectives were: to analyze important aspects of clinical psychopedagogy; discuss the benefits of playfulness for clinical psychopedagogy services and understand how playfulness influences child development. The method used was qualitative, bibliographic, narrative-type with exploratory objectives. Materials such as scientific articles, theses and digital books, on the Google Scholar, Pepsic and Scielo platforms, from 2010 to 2022, were the basis for the study. Twelve works were part of the theoretical foundation, and the main conclusions were that clinical psychopedagogy is an area to be valued for child development, and for this to happen in an adjusted and harmonized way, play is a strategy to always be incorporated into care clinical, especially with children.
KEYWORDS: psychopedagogy; clinic; ludic; development

1 I INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é dinâmico e constante, acontece desde o nascimento do indivíduo até o fim da vida. E a fase da infância tem, por vários anos, se tornado atenção para os estudos em áreas como a pedagogia, fonoaudiologia, psicologia, neurologia, linguística, medicina, entre outras, pois é uma fase essencial para o crescimento humano nos aspectos cognitivos, sociais, motores, neurológicos e psicológicos.

Pasqualini (2009, p. 32) afirma que "o desenvolvimento infantil tem sido objeto de diferentes análises e interpretações", ou seja, existem teóricos que caracterizam o desenvolvimento infantil como sendo natural, processual, genético e/ou social.

A psicopedagogia é aliada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, juntamente com outras áreas. Tanzawa, et al (2010, p. 2), afirma que o psicopedagogo clinico " atua como terapeuta, concomitante ou não a uma equipe multidisciplinar, desenvolvendo intervenções para a superação de dificuldades de aprendizagem". E assim, a psicopedagogia busca cada vez mais, explorar e compreender o processo de crescimento humano, para alcançar melhores resultados nos atendimentos.

Em busca de aprofundamento cientifico e ético, a psicopedagogia tem como auxiliares em suas demandas instrumentos científicos. Como afirma Acampora (2019), na clínica, para alcançar um diagnóstico, é realizada as hipóteses e depois a realização de instrumentos que contribuem para conhecer e aprofundar os resultados necessários para o diagnóstico, esses instrumentos são: anamnese, provas operatórias, testes projetivos, EOCA.

Com a utilização dos instrumentos para coleta de dados, serão trabalhadas as necessidades do indivíduo em acompanhamento. Quando o/a paciente é uma criança, uma das estratégias mais utilizadas como maneira de aproximação, verbalização e realização das intervenções é a ludicidade.

A partir do lúdico, o profissional acolhe, observa, identifica dificuldades e a história do indivíduo, facilitando o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ele tem se tornado uma das estratégias de intervenção para esse trabalho, seja nas escolas, clinicas

ou outras instituições.

O lúdico no atendimento com a criança, está presente desde o primeiro contato, através de brincadeiras, jogos e desenhos. As crianças não tem uma lógica racional de expor suas dificuldades, portanto, através do lúdico é identificado as possíveis dificuldades de aprendizagem, seja ela de escrita, atenção, linguagem, comportamento ou emocional.

A importância de desenvolver o tema desse trabalho é pela prática e observação realizada no Estágio Supervisionado em Psicopedagogia Clínica, ao ver que a ludicidade contribui bastante para a realização das intervenções e consequentemente para o aprendizado da criança. Dessa forma, é interessante que se aprofunde estudos sobre a veracidade e prática cientifica do lúdico para o desenvolvimento infantil, para que esse meio seja realizado de forma ética.

A pergunta norteadora para realização dessa pesquisa foi, qual a importância do lúdico na psicopedagogia clínica para o desenvolvimento infantil? Essa pergunta baseou o passo a passo deste estudo, em objetivo geral e específicos.

Assim, o trabalho teve como objetivo geral, compreender como a ludicidade é uma estratégia de desenvolvimento infantil no atendimento psicopedagógico. E para aprofundar este objetivo, foram elencados três objetivos específicos. O primeiro foi analisar aspectos importantes da psicopedagogia clínica, o segundo foi discutir os benefícios da ludicidade para os atendimentos em psicopedagogia clínica e por fim, compreender como o lúdico influencia o desenvolvimento infantil.

Ademais, o estudo teve como objetivo estudar a importância do lúdico para a psicopedagogia clínica, especialmente com o público infantil.

2 | MÉTODO

Este presente estudo é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, do tipo narrativa, com objetivos exploratórios. Na pesquisa qualitativa, os assuntos abrangem o pensamento de vários autores, proporcionando discussão do tema em estudo. Como é uma pesquisa bibliográfica os trabalhos utilizados foram encontrados em livros, artigos e teses, pelas plataformas Scielo e Google Acadêmico.

A pesquisa é descritiva, e tem como objetivo caracterizar o fenômeno do estudo, a partir da observação de relações entre variáveis expostas por autores, onde proporcione o conhecimento da atuação prática (Gil, 2008).

De acordo com Galvão e Ricarte (2020), a pesquisa sistemática é um tipo de pesquisa que promove a busca de saberes de forma ordenada, com o objetivo de construir logicidade no contexto do tema em estudo, além disso, busca sinalizar o passo a passo da pesquisa.

Pela necessidade de estar claro o passo a passo da pesquisa, precisamos identificar no trabalho os procedimentos realizados. Menezes, Duarte, et al (2019, p. 63) dizem que

“Os procedimentos equivalem a um momento do texto em que se descreve, com mínimos e obsessivos detalhes, como serão feitos os passos para se realizar a pesquisa”. Dessa maneira, iremos sistematizar as etapas desenvolvidas para realização do artigo.

Na primeira etapa do trabalho foi delimitado o tema e seus objetivos de pesquisa, na segunda etapa foi realizado os eixos principais do estudo, como forma de organização da escrita do trabalho, os eixos apontados como principais no estudo foram: psicopedagogia clínica, lúdico e desenvolvimento infantil. Pois estes abarcam de forma pratica o objetivo da pesquisa. A terceira etapa foi a de localização de bibliografias, em sites acadêmicos, artigos científicos e livros digitais, em plataformas como Scielo, Google Acadêmico e Pepsic onde serviram para fundamentar o tema e seus eixos.

A quarta etapa, foi discriminar os critérios de inclusão e exclusão. Os trabalhos incluídos foram selecionados em um período temporal de 2002 até 2022, podendo ser livros, artigos e teses. E os critérios de exclusão foram de artigos incompletos nas plataformas digitais, trabalhos online que não são acadêmicos/científicos e que sejam em outras línguas, que não o português.

A quinta etapa, foi unir os artigos e trabalhos encontrados e selecionar os que estivessem de acordo com o tema em estudo, iniciando assim, a leitura e identificação dos autores principais de cada eixo em estudo. A sexta etapa foi de identificar características relevantes de cada trabalho em uma tabela de síntese e a sétima e última etapa, foi realizar a discussão dos artigos selecionados para a conclusão dos objetivos do trabalho.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados 26 trabalhos dentre eles artigos, teses e livros, relacionados ao tema da pesquisa, mas a partir dos critérios de inclusão foram selecionados 11 trabalhos, dentre eles nove artigos e teses e também dois livros digitais.

Foram selecionados os trabalhos que tiveram relação com os eixos da pesquisa, onde se pôde perceber a importância de se pesquisar sobre a psicopedagogia clínica e seus instrumentos de intervenção, especialmente por meio do lúdico com as crianças. Os autores contribuíram com aspectos significativos para a reflexão e prática do fazer clinico da psicopedagogia. Portanto, na Figura 1, está exposto o fluxograma da seleção dos trabalhos.

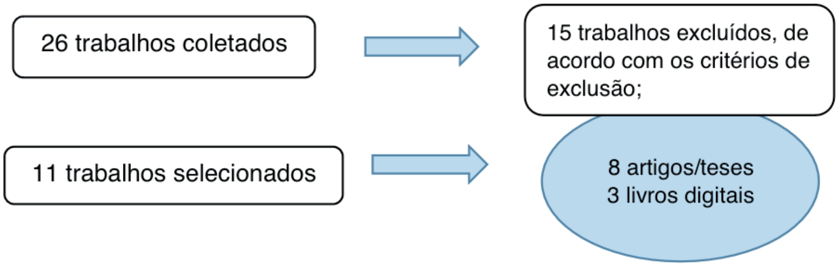


Figura 1: Fluxograma da seleção de trabalhos nas bases de dados.

Após a seleção dos trabalhos incluídos, a próxima etapa foi de descrever a síntese das características de cada trabalho (Tabela 1), presente características como: nome do autor/ano, objetivos, metodologia e resultados do trabalho. Cada trabalho selecionado é interligado a um dos eixos de pesquisa, esses eixos são: 1) Psicopedagogia Clínica, 2) A importância do lúdico na psicopedagogia e 3) O desenvolvimento Infantil a partir da psicopedagogia.

Cada eixo tem como propósito organizar a sequência do trabalho, e portanto, alinhar com os objetivos específicos e gerais de estudo, promovendo assim, uma melhor estruturação do trabalho. Deve-se compreender que um eixo está interligado ao outro, não havendo distorções entre sua intenção sobre o tema.

AUTOR/ANO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
Acampora, B. (2019)- (Livro digital)	Apresentar conceitos e reflexões sobre a psicopedagogia clínica.	Pesquisa bibliográfica	Descrito os aspectos importantes de estudo da Psicopedagogia Clínica.
Silveira, R. (2019)	Realizar um ensaio possível sobre as perspectivas para psicopedagogia da criança no Brasil.	Pesquisa bibliográfica	É possível proporcionar uma psicopedagogia brasileira que atue com crianças.
Chaves, H. V; Pascual, J.G. (2010)	Traçar um percurso epistemológico da psicopedagogia clinica no Brasil.	Pesquisa epistemológica	A psicopedagogia ainda tem de dar muitos passos no sentido de sua afirmação epistemológica.
Silva, G.H. (2011)	Abordar o lúdico no desenvolvimento do trabalho psicopedagógico.	Pesquisa bibliográfica com dados levantados por meio de consulta a documentação e outras fontes.	As brincadeiras na psicopedagogia são importantes para a superação dos problemas de aprendizagem.

Brandão, T. G. (2010)	Dissertar acerca da importância do lúdico.		
Ferreira, J. S. A. (2015)	Investigar as contribuições do lúdico na clínica psicopedagógica.	Pesquisa Bibliográfica (Tese)	Jogos são importantes na ação do psicopedagogo.
Santos, E. F. A; Santos, R.S. (2020)	Discutir o uso de jogos no espaço clinico psicopedagógico.	Revisão de Literatura	O jogo pode ser instrumento e possibilita observação clinica direcionada.
Silva, L. M. R. (2016)	Analisar a contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem a partir do olhar psicopedagógico.	Qualitativa e bibliográfica	O lúdico é um forte aliado e contribuinte no processo de ensino-aprendizagem.
Coelho, T. H. J. (2022) (Livro digital)	Discutir sobre o desenvolvimento infantil.	Estudo bibliográfico	Compreender como a psicopedagogia está relacionada com o desenvolvimento infanfil.
Lamoglia, A; Cruz, M. M. (2014) (Livro)	Abranger aspectos importantes da psicopedagogia.	Revisão Bibliografica	Apresentou as várias áreas e práticas da psicopedagogia, dentre elas, a clínica.

Tabela 1: Síntese das características dos estudos incluídos

Com base nos estudos selecionados, foi analisado que a Psicopedagogia Clínica visa abarcar contextos da aprendizagem, assim como na psicopedagogia institucional, porém, nesta existe uma correlação com o contexto do ambiente/social, e esse contato é feito através do terapeuta com o paciente. Vygotsky, trouxe como importante nesse processo a teoria sociointeracionista, que afirma essa dinâmica essencial para o desenvolvimento da criança (Lamoglia; Cruz, 2014). Considerando os estudos relacionados com os seus objetivos, os eixos apontam que:

A PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

Neste eixo foram expostos estudos que decorrem sobre a história da psicopedagogia, suas áreas e também as principais características da psicopedagogia clínica, que é o nosso objeto de estudo.

A busca por refletir sobre a aprendizagem das crianças aconteceu por volta do século XVII, momento no qual alguns estudiosos estavam se voltando para avaliação das características infantis. Já que até então, essas crianças eram vistas e tratadas como

miniadultos, sem atividades ou tratamento adequado para sua fase de vida. Nesse período, não haviam ensinos formais, com sequência de anos letivos, alfabetização e socialização. Todo comportamento era feito a partir do que era observado dos adultos (Lamaglia; Cruz, 2014)

Até a metade do século XX, a forma de tratar o ser humano era diretamente ligada a questão de doença, então todas as relações humanas eram vistas como certo ou errado, e o que não estava de acordo com o que a sociedade acreditava como certo, eram excluídos do convívio normal na sociedade. No contexto escolar, existiam crianças que não compreendiam o processo de aprendizagem, e por isso, eram rotuladas de "crianças anormais" e portanto, eram excluídas (Lamaglia; Cruz, 2014)

Aos poucos, com a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento dos indivíduos, foi sendo estruturado outras formas de saberes que abarcaram a subjetividade, dificuldades e habilidades de cada pessoa, passando a tratar não mais como certo ou errado, mas sim com um olhar mais aberto as diversidades de aprendizagem.

A mudança de raciocínio sobre essas questões não foi algo rápido, existiram várias ideologias vigentes. De acordo com Lamoglia e Cruz (2014), parâmetros como raça e classe eram medidores de intelectualidade, onde classes ricas tinham a motricidade, linguagem e raciocínio mais elevados. E consequentemente, os de classe baixa, eram marginalizados.

Neste breve contexto da história da psicopedagogia, pode-se perceber a ausência de um olhar acolhedor para compreender o processo de aprendizagem da criança. A psicopedagogia clinica, com o objetivo de abarcar questões subjetivas da aprendizagem humana, se fez presente na década a partir da década de 60. Lamaglia e Cruz (2014) afirmam que nesse momento abriu faculdades de psicopedagogia, tendo parceria entre a Medicina e Educação. E Chaves e Pascual (2010) complementam que, a partir disso, a psicopedagogia foi conquistando espaço de atuação, com o olhar voltado para os problemas de aprendizagem.

A fundamentação teórica da psicopedagogia é vasta, passando por estudos da psicanálise, medicina, psicologia, pedagogia, entre outros. Autores como Vygostky, Piaget e Pichon-Riviere foram essenciais para a construção do contexto educacional e social e assim, contribuíram muito com a teoria e prática da psicopedagogia (Chavez; Pascual, 2010).

De acordo com Silveira (2019, p. 582):

> O psicopedagogo tem o compromisso social de possibilitar a intervenção com o intuito de solucionar os problemas de aprendizagem tendo como eixo norteador o aluno, buscar a realização de um diagnóstico e intervenção psicopedagógica, utilizando métodos, instrumentos e técnicas próprias da psicopedagogia institucional ou clínica, assim como em refletir sobre a sua atuação nos problemas de aprendizagem, precisa desenvolver pesquisas investigativas e estudos científicos relacionados ao processo de aprendizagem, podendo levantar discussões e oferecer assessoria psicopedagógica aos trabalhos realizados em cenários escolares e clínicos.

A psicopedagogia clínica busca não somente ver o indivíduo como alguém que precisa aprender conteúdos escolares, ela abarca também, o ser no mundo, com aquilo que pode aprender e também ensinar. Afirma Chavez e Pascual (2010, p.10) que “a clínica psicopedagógica privilegiou um espaço onde os sujeitos que a procuram possuem a liberdade para aprender e para dizer o que sabem fazer”. Dessa forma, essa troca entre o paciente, terapeuta e o mundo, necessita ser constituído de firmeza e fluidez. E o papel da ludicidade é indispensável para essa conexão.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA NA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

A brincadeira na fase infantil é algo natural, que acontece desde o nascimento. Hoje, o brincar é visualizado não somente como diversão, mas também processo de aprendizagem. De acordo com Silva (2016), o brincar, através de jogos e brinquedos (suporte para a brincadeira) está interligado com o aprender e ensinar, pois, expõe a criança a diversos estímulos, trabalhando parâmetros cognitivo, afetivo, social e motor.

Na psicopedagogia clínica, o terapeuta não é um professor, onde deva ensinar o conteúdo para a criança, ele é um facilitador para o desenvolvimento da aprendizagem, seja na escrita, linguagem e/ou cognição, estando atento aos objetivos a serem alcançados (Brandão, 2010)

Para um bom relacionamento com a criança, e consequentemente uma boa intervenção, o psicopedagogo utilizará jogos e brinquedos como estratégias de ação. Como afirma Silva (2011), a brincadeira é a melhor maneira de construir relações afetivas e de confiança com a criança, assim, ela se permite fazer parte do processo terapêutico. Como corrobora Ferreira (2015, p. 5) “as atividades lúdicas trazem conforto por darem mais liberdades à criança de se expressar”.

Dessa forma, existe um leque de possibilidades de brincadeiras voltadas para a observação, intervenção e avaliação das demandas trazidas até o psicopedagogo, podem ser jogos motores, intelectuais, simbólicos, de faz de conta, competidores, intelectuais, coletivos, individuais e outros, o importante é que seja utilizado de forma intencional, com um propósito e estratégia clínica. (Silva, 2011)

A afetividade é uma das características mais importantes para a criança se sentir motivado a participar das intervenções psicopedagógicas, e o lúdico é uma estratégia essencial para esse dinamismo, a ponto de afetividade e lúdico estarem relacionados, além disso, a ludicidade se torna um meio de avaliação sobre as dificuldades da criança, facilitando o olhar sobre suas potencialidades e déficits.

É nesse espaço que se constrói a imaginação livre, é onde precisa ter acolhimento, interrelação, autonomia e desenvolvimento, e de acordo com Machini e Caierão (2015), é o momento também que é expressado comportamentos de agressão, timidez, integração social, limites e personalidade.

Santos e Santos (2020), consolida que, a aprendizagem e amadurecimento da cognição, da atenção guiada, da interação com o outro, linguagem e movimentos, são trabalhados através dos jogos e brincadeiras. E por a aprendizagem ser desenvolvida dessa maneira, se torna uma intervenção prazerosa na psicopedagogia clínica. Os autores também afirmam que o lúdico é eficiente para o processo diagnóstico, permitindo que seja explorado hipóteses e características da criança.

Portanto, os autores constatam que a ludicidade promove o desenvolvimento da criança nas intervenções da psicopedagogia clínica. O brincar faz parte do processo de relação, hipóteses e diagnóstico na clínica, favorecendo para a aprendizagem do paciente.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DO LÚDICO

A psicopedagogia trabalha diretamente com as fases do desenvolvimento infantil, pois ela dá base para o olhar clínico e prático da atuação terapêutica. De acordo com Coelho (2022), o desenvolvimento humano se dá a partir de vários contextos e acontecimentos, e a psicopedagogia faz parte desse compreender.

A psicopedagogia é uma área que trabalha com aprendizagem e consequentemente com o desenvolvimento. É inevitável que os profissionais da psicopedagogia saibam como funciona o cérebro da criança, para que haja uma boa atuação do profissional. (Coelho, 2022)

Na primeira infância, que vai desde o nascimento até três anos de idade, é o período no qual a criança conhece a si mesmo e o outro, através do tato e do uso oral. Na segunda infância, que é dos três aos seis anos, as capacidades de movimentos, espaço e comunicação se ampliam, e na terceira fase, que acontece dos seis aos doze anos, o ciclo de amizades são aprofundados, construindo assim as opiniões individuais, limites e desejos, período no qual, o cognitivo e o raciocínio lógico amadurecem. (Coelho, 2022)

Como diz Silva (2011), o psicopedagogo precisa alinhar os fatores afetivos, cognitivos e motores do indivíduo, e isso pode ser realizado através de jogos, com o objetivo de produzir o desenvolvimento, para cada criança, tendo clareza dos seus aspectos culturais, familiares e escolares.

Os estudos voltados para o desenvolvimento infantil, sinalizam a necessidade dos profissionais estarem atentos as fases de amadurecimento infantil, pois esse aspecto irá sinalizar as principais demandas a serem trabalhadas, mas também terem como base a realidade vivenciada pelo paciente.

Quando se observa que a criança tem algum déficit, seja na linguagem, cognição, movimentos ou interação social, o psicopedagogo irá trabalhar visando um melhor desenvolvimento dessa criança, a ponto de que essa dificuldade vá deixando de ser um empecilho e passe a ser conhecido e trabalhado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, principalmente quando ele é trabalhado de forma intencional em aspectos e áreas que a criança é prejudicada. O lúdico possibilita que o profissional utilize diversos materiais e instrumentos e que consiga trabalhar um mesmo assunto de forma diversificada, não se tornando repetitivo e monótono para o aprendente ou paciente.

Assim, o psicopedagogo precisa ter clareza desses instrumentos e da importância do lúdico na intervenção, para o desenvolvimento do paciente, pois, somente a partir dessa tomada de consciência, ele poderá utilizar as brincadeiras como um instrumento positivo para sua intervenção.

Ao longo do trabalho percebemos os desafios que ainda tem que serem aprofundados sobre a psicopedagogia clínica, mas sobretudo, foi visualizado o quanto a psicopedagogia clínica é importante para uma intervenção significativa com as crianças. Dentro dessas oportunidades, podemos perceber e dá ênfase ao lúdico, proporcionando uma relação terapeuta-aprendente consistente e válida.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, B. **Psicopedagogia Clínica: o despertar das potencialidades**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BRANDÃO, T.G. **O lúdico como intervenção psicopedagógica. Universidade** Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

CHAVES, H. V; PASCUAL, J.G. Esboços epistemológicos em psicopedagogia clínica no Brasil. **Rev. Eletrônica do Cur. Pedag. Do Campus Jataí**, v. 8, n. 1, Goias, 2010.

COELHO, T. H. J. **Desenvolvimento infantil na psicopedagogia**. 1. ed, 2022.

FERREIRA, J. S. A**. A contribuição dos jogos na atuação psicopedagógica na clínica infantil.** Universidade Federal da Paraiba. João Pessoa, 2015.

GALVÃO, M. C. B; RICARTE, I. L. M. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** V. 6, n. 1, Rio de Janeiro, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAMOGLIA, A; CRUZ, M.M. Psicopedagogia. v. 1, Rio de Janeiro: **Fundação CECIERJ**, 2014.

MASCHINI, R; CAIERÃO, I. O brincar na clínica psicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, São Paulo, 2015.

MENEZES, A.H; DUARTE, F.R; et al. **Metodologia Cientifica: teoria e aplicação na Educação a Distância**. Pernambuco, 2019.

PASQUALINI, J.C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

SANTOS, E.F.A; SANTOS, L.R.S. A contribuição dos jogos no diagnóstico clínico psicopedagógico. **Rev. Ideias e Inovação**, Sergipe, v. 6, n. 1, p. 64-71, 2020.

SILVA, G. H. **A importância do lúdico para o trabalho do psicopedagogo**. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, L.M.R. **A contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem: uma visão psicopedagógica.** Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SILVEIRA, R. Perspectivas a psicopedagogia da criança no Brasil. v. 23, n. 2, **Rev. Amazônica**, 2019.

TANZAWA, E.C.L; MARTINS, J.G; BRENZAN, S.G. **Psicopedagogia Institucional: passos para atuação do assessor psicopedagógico.** INESUL, v. 1, p. 1-11, 2010.

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE MAURITI-CE E ATUAÇÃO DOS CUIDADORES

Data de submissão: 11/12/2023
Data de aceite: 27/12/2023

Sabrina Anselmo De Sales
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/1667671863602623

José Weverton Almeida-Bezerra
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Crato, CE
http://lattes.cnpq.br/5570296179611652

José Thyálisson da Costa Silva
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/7171446303333616

Alef Martins de Oliveira
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/3092753057242795

Maria Aparecida Barbosa Ferreira Gonçalo
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Crato, CE
http://lattes.cnpq.br/5782987886301211

Maria Edilania da Silva Serafim Pereira
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Crato, CE
http://lattes.cnpq.br/9257971862199234

Joélia Vieira dos Santos
Secretaria Municipal de Educação – SME, Mirandiba, PE

Wiara da Cruz Silva
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Crato, CE
http://lattes.cnpq.br/4737002414658988

Jeovane Henrique de Souza
Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato – CE
http://lattes.cnpq.br/2731579996944249

Yedda Maria Lobo Soares de Matos
Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato – CE
http://lattes.cnpq.br/4524095481519342

Ivo Gustavo de Paiva Siqueira
http://lattes.cnpq.br/5214833384558555
Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió - AL

Georgia Maria de Alencar Maia
Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato – CE
http://lattes.cnpq.br/6998170734884455

RESUMO: De acordo com a LBI, é assegurado que o sistema educacional ofereça uma educação inclusiva em todas as modalidades e níveis, garantindo um atendimento especializado com profissionais capacitados. Mediante essa afirmação, o objetivo geral deste trabalho é investigar o contexto de atuação dos cuidadores para inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino fundamental na rede municipal de Mauriti-CE. Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória, de abordagem qualitativa, realizada com quatro (4) Profissionais cuidadores escolares. Os dados foram produzidos a partir da aplicação de questionários semiestruturado e analisados considerando a análise de conteúdo na perspectiva. Os resultados obtidos apontam que os mediadores enfrentam várias dificuldades, dentre as principais é possível destacar que o treinamento realizado para ser profissionais cuidadores não foi o bastante no ambiente escolar. Desta forma, é possível inferir que é necessário um maior apoio e oferta de formação continuada para professores e cuidadores pensando também na sua função dentro da sala de aula, já que ele deve atuar em todas as atividades escolares nas quais faz-se necessário sua presença. Por tanto, é necessário uma reflexão sobre o papel do cuidador, além disso, é necessária a realização de práticas que valorizem, reconheçam e deem visibilidade a esse profissional.
PALAVRAS-CHAVE: Profissionais mediadores, Alunos com deficiência, Formação continuada.

ABSTRACT: According to the LBI, it is ensured that the educational system offers inclusive education in all modalities and levels, guaranteeing specialized service with trained professionals. Based on this statement, the general objective of this work is to investigate the context of caregivers' actions for the school inclusion of children with disabilities in primary education in the municipal network of Mauriti-CE. This is an exploratory field research with a qualitative approach, carried out with four (4) professional school caregivers. The data was produced from the application of semi-structured questionnaires and analyzed considering the content analysis perspective. The results obtained indicate that mediators face several difficulties, among the main ones it is possible to highlight that the training carried out to be professional caregivers was not enough in the school environment. In this way, it is possible to infer that greater support and continued training is needed for teachers and caregivers, also thinking about their role within the classroom, as they must act in all school activities in which their presence is necessary. Therefore, it is necessary to reflect on the role of the caregiver, in addition, it is necessary to carry out practices that value, recognize and give visibility to this professional.
KEYWORDS: Mediator professionals, Students with disabilities, Continuing training

1 I INTRODUÇÃO

Sabemos que a deficiência, seja ela física ou mental, é uma condição bastante delicada tanto para o deficiente quanto para ou seus familiares ou tutores. Para muitos às limitações das pessoas deficientes é vista como um obstáculo no seu crescimento pessoal. Esta é uma visão que ainda nos dias de hoje é compartilhada de forma equivocada pela sociedade (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO, 2016).

Para ampliar a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos (1990). Essa ideia de "educação para todos", foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, sendo abordado na Conferência Mundial o assunto bastante delicado, ou seja, a Necessidades Educativas Especiais, criando assim, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, isso indicou a difusão dos preceitos neoliberais, sob a forma de políticas públicas.

A Declaração de Salamanca (1994) oferece um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva, com enfoco de trazer para educação inclusiva o reforço da proposta de ideia de educação para todos, como se, então, os alunos com deficiência ou com necessidades especiais frequentassem a escola.

O termo "educação para todos" não podemos dizer que é algo novo no cenário da humanidade, e também não é considerado um slogan que foi provido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, em 1990, na Tailândia, e com o apoio das pesquisas através do levantamento bibliográfico dos periódicos e dos documentos afetos à área da Educação Especial, isso apresentou a alusão primária dos movimentos de educação inclusiva. (BREITENBACH et al.,2016).

Analisando os acontecimentos históricos da educação inclusiva escolar, a educação especial é uma realidade que devem ocorrer esse processo em todos os níveis de educação, os alunos têm o direito de serem incluídos nas salas regulares e de forma sistematizada devem receber o suporte pedagógico individualizado, de acordo com suas necessidades, e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno oposto, receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (FRANÇA et al.,2020).

E para o resultado da inclusão no Brasil foi elaborado a Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), foi (re)apresentada à comunidade escolar o profissional de apoio escolar, que atuará nas atividades de alimentação, locomoção e higiene do estudante com deficiência, além de atuar em outras atividades escolares em que sua presença seja necessária. De modo que, a inserção desse profissional é de extrema importância para o aprendente e a equipe escolar, mas também é necessário entender a sua atuação para além da letra da lei (FRANÇA et al.,2020).

Desta forma, este estudo visa analisar a importância da inclusão escolar no

ensino fundamental na rede municipal de Mauriti-CE e atuação dos cuidadores. Como objetivos específicos, buscaremos: Apresentar a importância do acesso ao ensino para o desenvolvimento de crianças com deficiência; analisar o papel dos cuidadores neste processo de inclusão; verificar a situação atual no município de Mauriti-CE em relação à quantidade e qualificação dos cuidadores.

Dessa maneira, este trabalho amplia o conhecimento sobre o direito à educação das crianças com deficiência, verificando se o mesmo está ou não sendo respeitado como deveria. Sendo que o desenvolvimento poderá ser pertinente como fonte de informação para futuras pesquisas que abordem sobre a temática e visem à importância deste assunto e que deve ser levado a sério por toda a sociedade.

2 I MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Caracterização do estudo

Para a elaboração do presente trabalho foi realizado um estudo de cunho qualitativo, exploratório e descritivo, sendo aplicada uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e descritivo. A pesquisa qualitativa se caracteriza por responder questões particulares considerando dados que não podem ser quantificados, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

Já a Pesquisa descritiva é aquela em que o pesquisador somente registra e descreve os fatos observados sem nenhum tipo de interferência de sua parte. O pesquisador objetiva descrever as características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Abrange o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento (PRODANOV; FREITAS, 2013).

2.2 Participantes da pesquisa

Para a realização desta pesquisa foi aplicado um questionário tendo como público-alvo os cuidadores de crianças com deficiência que atuam na rede municipal de ensino do município de Mauriti-CE.

2.3 Coleta dos dados

O estudo foi desenvolvido na escola pública municipal de Mauriti - CE, durante Setembro e Outubro de 2022. A pesquisa teve a participação de dez (10) voluntários, sendo que destes (10) dez, (6) seis são mediadores, e (4) quatro são cuidadores, sendo

selecionado para pesquisa somente os (4) cuidadores escolares que atuam na educação básica em escolas públicas regulares. Antes de iniciar a coleta foi apresentado um pedido de autorização a instituição solicitando o consentimento para a efetivação da pesquisa, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinatura do Termo de Consentimento Pós-Esclarecido.

Os Procedimentos e instrumentos para coleta de dados foram analisados e expressos em tabelas utilizando a ferramenta Microsoft Word/Excel/Power point (2010), que foi obtido a partir do questionário semiestruturado que possuía doze (12) questões.

2.4 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa seguiu os preceitos da resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciência humanas e sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Respeitando as particularidades dos participantes, sua autonomia, bem como, sua vontade em permanecer ou não na pesquisa. O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes (BRASIL, 2012).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção segue a discussão do objetivo geral e específicos deste trabalho, apresentando assim, a investigação do contexto de atuação dos cuidadores para inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino fundamental na rede municipal de Mauriti-CE. Além disso, apresenta a importância do acesso ao ensino para o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi selecionado dez (10) profissionais da educação inclusiva, no qual foi entregue um questionário. O questionário semiestruturado possuía 12 (Doze) questões de acordo com o tema do trabalho para que os objetivos fossem atingidos, após a aplicação destes foi verificado que quatro (4) são cuidadores, e seis (6) são mediadores, para atingir o resultado foi necessário selecionar somente os quatro (4) cuidadores e descartando assim, os mediadores. Desta forma, abaixo será apresentado às quatro (4) tabelas, que se refere a cada cuidador que participou da pesquisa, sendo que as respostas foram transcritas da mesma forma que os cuidadores escreveram.

QUESTÕES	RESPOSTAS
1-Há quanto tempo você trabalha com crianças deficientes?	"Dois meses".
2-Você recebeu alguma formação ou treinamento especifico para trabalhar com crianças deficientes? Caso sim descreva como foi este treinamento.	"Sim, iniciei uma formação para tratar de como trabalhar com crianças que possui transforma de espectro autismo (TEA)".
3-Quantos alunos com deficientes você atende diariamente	"Duas crianças"
4-Quais as deficiências mais frequentes entre seus alunos?	"Autismo leve, déficit na comunicação".
5-Relacionado à questão anterior qual destas deficiências você acha mais difícil de lidar? Justifique sua resposta.	"Nenhuma, por que são criança que tem pouca dificuldade e se comunicar bem com o cuidador e professor em sala".
6-Quais as atividades didáticas realizadas com seus alunos diariamente?	"Atividades que são abordadas pelos professores seguindo todas as tarefas de todas as disciplinas que são realizadas em sala de aula".
7-Na escola em que você trabalha os alunos deficientes e o não deficientes estudam juntos na mesma sala de aula?	"Sim".
8-Em sua opinião a interação entre alunos deficientes e os não deficientes ajuda no desenvolvimento dos deficientes?	"Sim".
9-Como você avalia a interação entre os alunos deficientes e o não deficiente?	"Muito boa, pois vejo que aquelas crianças não deficiente busca sempre ajudar os alunos deficiente".
10-Como você avalia a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar de seus alunos?	"Sempre presentes e buscando saber sobre o filho diariamente avalia como excelente".
11-Como você avalia estrutura (material didático, espaço físico, acessibilidade) da sua escola em relação aos alunos com deficiência?	"Excelente, pois inclusive tem uma sala com jogos para crianças com algum tipo de deficiência".
12-Em sua opinião a participação do governo municipal no processo de inclusão de alunos deficientes na educação básica é suficiente? Justifique sua resposta.	"Não, pois não depende só do município, tem que ter participação também do governo federal, estadual e da família".

Tabela 1 – Cuidador 01: Relacionado a resposta do questionário semiestruturado.

QUESTÕES	RESPOSTAS
1-Há quanto tempo você trabalha com crianças deficientes?	"Quatro meses ".
2-Você recebeu alguma formação ou treinamento especifico para trabalhar com crianças deficientes? Caso sim descreva como foi este treinamento.	"Sim, o treinamento durou dois dias, foi ministrado por psicóloga infantil, professores teve como temática o cuidado com a criança deficiente, especial".
3-Quantos alunos com deficientes você atende diariamente	"Uma criança"
4-Quais as deficiências mais frequentes entre seus alunos?	"Autismo"
5-Relacionado à questão anterior qual destas deficiências você acha mais difícil de lidar? Justifique sua resposta.	"O autismo, a dificuldade dele com os coleguinhas na sala de aula".
6-Quais as atividades didáticas realizadas com seus alunos diariamente?	"Corte e colagem, pintura, atividade lúdica".
7-Na escola em que você trabalha os alunos deficientes e o não deficientes estudam juntos na mesma sala de aula?	"Sim".
8-Em sua opinião a interação entre alunos deficientes e os não deficientes ajuda no desenvolvimento dos deficientes?	"Sim".
9-Como você avalia a interação entre os alunos deficientes e o não deficiente?	"A interação é um desafio com muitas dificuldades em acompanhar as atividades e a socialização entre eles".
10-Como você avalia a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar de seus alunos?	"Ótima".
11-Como você avalia estrutura (material didático, espaço físico, acessibilidade) da sua escola em relação aos alunos com deficiência?	"Muita coisa a melhorar".
12-Em sua opinião a participação do governo municipal no processo de inclusão de alunos deficientes na educação básica é suficiente? Justifique sua resposta.	"Não, mais a participação do governo municipal já é um grande passo".

Tabela 2– Cuidador 02: Relacionado a resposta do questionário semiestruturado

QUESTÕES	RESPOSTAS
1-Há quanto tempo você trabalha com crianças deficientes?	"Dois meses".
2-Você recebeu alguma formação ou treinamento especifico para trabalhar com crianças deficientes? Caso sim descreva como foi este treinamento.	"Sim, tivemos a presença de uma psicóloga, vídeos aulas, dinâmicas para desenvolver ações com a criança".
3-Quantos alunos com deficientes você atende diariamente	"Um aluno"
4-Quais as deficiências mais frequentes entre seus alunos?	"Síndrome de down".
5-Relacionado à questão anterior qual destas deficiências você acha mais difícil de lidar? Justifique sua resposta.	"Síndrome de down. Porque a criança é muito sensível e podem ter dificuldades lateis que podem afetar o desenvolvimento da fala".
6-Quais as atividades didáticas realizadas com seus alunos diariamente?	"Brincadeiras para desenvolver as atividades diárias como pintura, desenho, jogos e etc".
7-Na escola em que você trabalha os alunos deficientes e o não deficientes estudam juntos na mesma sala de aula?	"Sim"
8-Em sua opinião a interação entre alunos deficientes e os não deficientes ajuda no desenvolvimento dos deficientes?	"Sim"
9-Como você avalia a interação entre os alunos deficientes e o não deficiente?	"A interação entre eles é um pouco distante, por conta das dificuldades que a criança tem de se enturmar".
10-Como você avalia a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar de seus alunos?	"Eles são ativos com seus filhos, sempre querendo o melhor perguntam como foi o dia da criança, estão sempre presentes".
11-Como você avalia estrutura (material didático, espaço físico, acessibilidade) da sua escola em relação aos alunos com deficiência?	"A escola ainda não tem uma estrutura adequada para os necessários do aluno, mas esta sempre disposto a melhorar".
12-Em sua opinião a participação do governo municipal no processo de inclusão de alunos deficientes na educação básica é suficiente? Justifique sua resposta.	"Não, precisa melhorar muito, precisa ter mais inclusão não só na escola mais em todos os lugares".

Tabela 3– Cuidador 03: Relacionado a resposta do questionário semiestruturado.

QUESTÕES	RESPOSTAS
1-Há quanto tempo você trabalha com crianças deficientes?	“Seis meses”.
2-Você recebeu alguma formação ou treinamento especifico para trabalhar com crianças deficientes? Caso sim descreva como foi este treinamento.	“Não”.
3-Quantos alunos com deficientes você atende diariamente	“Nos seis meses atendia um, atualmente oito”.
4-Quais as deficiências mais frequentes entre seus alunos?	“Autismo, paralisia cerebral, deficiencia mental e síndrome Down”.
5-Relacionado à questão anterior qual destas deficiências você acha mais difícil de lidar? Justifique sua resposta.	“O autismo, e Sindorme de Down”.
6-Quais as atividades didáticas realizadas com seus alunos diariamente?	“Além das atividades lúdicas, trabalhava o conteúdo programático de forma adaptada”.
7-Na escola em que você trabalha os alunos deficientes e o não deficientes estudam juntos na mesma sala de aula?	“Sim”.
8-Em sua opinião a interação entre alunos deficientes e os não deficientes ajuda no desenvolvimento dos deficientes?	“Sim, a interação e primordial para o desenvolvimento das relações inter-pessoais do sujeito”.
9-Como você avalia a interação entre os alunos deficientes e o não deficiente?	“No inicio é um pouco complicado para os outros entenderem, as outras crianças agem na inocência”.
10-Como você avalia a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar de seus alunos?	“Eu vejo os pais como as principais barreiras para a criança, a super proteção acabada podando a criança tirando a autonomia”.
11-Como você avalia estrutura (material didático, espaço físico, acessibilidade) da sua escola em relação aos alunos com deficiência?	“Insuficiente, a criança e o jovem com necessidades especiais necessitam de espaços amplos, matérias, jogos adequado”.
12-Em sua opinião a participação do governo municipal no processo de inclusão de alunos deficientes na educação básica é suficiente? Justifique sua resposta.	“Não. Porém é de suma importância”.

Tabela 4– Cuidador 04: Relacionado a resposta do questionário semiestruturado.

Fonte: Autores (2023)

Podemos entender que os cuidadores de alunos com necessidades especiais desempenham suas funções em parceria com o professor. Pois, é através deles que os alunos com deficiência vão receber auxílio ao executar tarefas, bem como se locomover,

no caso de deficiência física motora, além de escrever e ler, caso haja necessidade do cuidador e professores auxiliarem os que não possuem autonomia para executar essas tarefas sozinho.

Diante desta tabulação de informações, o papel dos cuidadores da rede municipal de educação de Mauriti-CE para inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino fundamental é essencial para contribuir com a formação e o desenvolvimento da criança.

Em suma, no contexto de atuação dos cuidadores, é importante que o profissional de apoio escolar saiba qual a sua função, para que possa desempenhar seu papel de forma eficaz, para a promoção de uma escola inclusiva.

O processo de atuação dos cuidadores funciona na base de treinamentos, que de acordo com os cuidadores nem todos receberam, além de não possuírem formação e encontrar no ambiente escolar diversos tipos de deficiência, fazendo com que se adaptassem e encontrassem estratégicas pedagógicas que pudessem vencer essas barreiras.

Podemos verificar que a situação atual do município de Mauriti em relação à qualificação dos cuidadores na maioria das vezes, o profissional chega às escolas e não tem conhecimento sobre os vários tipos de deficiências; ter este conhecimento certamente enriqueceria as suas práticas em contextos reais de atuação. Por mais que hoje o acesso seja deliberado à informação via internet, a maioria dos cuidadores escolares não têm consciência crítica da sua realidade e muitos não buscam se capacitar. Na verdade, muitos cuidadores não sabem de fato qual é o seu papel dentro do contexto escolar.

Sendo assim, podemos ressaltar a importância dos cuidadores escolares é fundamental no processo de inclusão do estudante com alguma deficiência, o auxiliando nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, além de ajudar nas atividades escolares, sempre que for preciso. É importante ressaltar que no caso dos cuidadores escolares, não há um critério de formação mínima, o que dificulta a sua valorização é a legitimidade desta categoria.

Esta pesquisa supre as perspectivas iniciais relacionadas aos objetivos específicos, sendo possível alcançar os resultados, como analisar o papel dos cuidadores neste processo de inclusão, como também verificar como anda a situação atual no município de Mauriti-CE, em relação à quantidade e qualificação dos cuidadores. Como também, a questão da capacitação dos cuidadores escolares das escolas públicas. Vale destacar que, não é responsabilidade do cuidador escolar elaborar e realizar práticas pedagógicas, muito menos adaptações de atividades, porém, é interessante que ele participe deste processo de construção, auxiliando de forma colaborativa o professor de sala de aula, sendo agente participativo e não apenas passivo.

Conclui-se, portanto, que de acordo com a percepção dos entrevistados é necessária uma reflexão sobre o papel do cuidador, pensando também na sua função dentro da sala de aula, já que ele deve atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária à sua presença. É oportuna a discussão e a reflexão acerca dessa temática, além da

realização de práticas que valorizem, reconheçam e deem visibilidade a esse profissional.

4 I CONCLUSÕES

Assim, podemos confirmar que este trabalho traz contribuições relevantes a respeito do cuidador escolar, sua importância e das implicações de uma educação inclusiva. Bem como, faz-nos compreender a relevância de uma capacitação mais específica para esse profissional, com a finalidade de atuar com qualidade e equidade no sistema de ensino, possibilitando uma educação mais justa e humana.

Considera-se, então, que existem ainda muitas lacunas a serem pesquisadas e, diante do cenário apresentado é necessário o investimento acadêmico na temática. Precisa-se de mais estudos e pesquisas de campo para investigar outras realidades e levar para as universidades e escolas essa discussão ainda muito incipiente, com o intuito de, cada vez mais, aprimorar as práticas e identificar diretrizes de atuação que atenda sem prejuízos os alunos e a escola, construindo uma legislação que as determine, define e que auxilie os municípios.

Desse modo, conclui-se que os resultados sinalizam a necessidade de refletir sobre as relações construídas entre e a partir dos demais atores envolvidos no processo de profissionalização do cuidador, sejam as pessoas que são cuidadas, bem como os familiares dessas pessoas e até mesmo o próprio cuidador, a fim de gerar discussões aprimoradas e aprofundadas que possam contribuir para o avanço dos processos que delineiam a regulamentação dessa profissão.

REFERENCIAS

BRASIL. Agência Senado. BASILE, Felipe. **Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas, 2016.** (Lei 13.146/2015). Disponível em <: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros> Acesso em 09 de outubro de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

BRASIL. **LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 359-379, 2016.

FRANÇA, M. G.; OLIVEIRA, B. L.; OLIVEIRA, K. F. O cuidador escolar como agente de inclusão. In: **Congresso Nacional de Educação CONEDU**, VII. Maceió –AL, 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª ed. Editora Feevale, 2013.

CAPÍTULO 7

A NECESSIDADE DE INCLUIR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Data de submissão: 30/11/2023 *Data de aceite: 27/12/2023*

Beatriz da Silva Marinho
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-7411-7581

Beatriz Santana Cativo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
https://lattes.cnpq.br/1145611806543982

Valdenora Fonseca de Souza
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
https://orcid.org/0009-0009-5096-3546

Valmir Cidade Fonseca
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
http://lattes.cnpq.br/1881021756812475

Jamson Justi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Nova Andradina, MS, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-7121-4079
http://lattes.cnpq.br/8403136549352542

Edrilene Barbosa Lima Justi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Nova Andradina, MS, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-0281-2603
http://lattes.cnpq.br/5041202087239645

Jadson Justi
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-4280-8502
http://lattes.cnpq.br/9027494348391294

RESUMO: O processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência é fundamentado em princípios legais, bem como práticas pedagógicas efetivas de profissionais de educação. Objetiva-se refletir sobre a inclusão da pessoa com deficiência, especialmente dos alunos com deficiência física em práticas pedagógicas que exijam movimento corporal. Este estudo não deixa de enfatizar a necessidade de uma inclusão efetiva que respeite o direito à participação e educação no ambiente escolar. Metodologicamente, este estudo se enquadra como teórico-reflexivo em uma perspectiva narrativa. Enfatiza-se

que a realização da presente pesquisa se deu em função de observações do cotidiano de escolas da zona urbana no município de Parintins, Amazonas, Brasil. Observou-se que algumas escolas promovem atividades diversificadas, sejam de aspecto educacional, cultural ou social que exigem movimentos corporais dos alunos. No entanto, os alunos que possuem limitações físicas em grande parte das vezes não são incluídos nas atividades propostas. Conclui-se a necessidade de uma formação contínua em educação inclusiva para o profissional de educação e, consequentemente, de mudanças em sua prática educacional para que se tornem profissionais comprometidos efetivamente com a educação inclusiva. Como alternativa metodológica, sugere-se a dança como instrumento facilitador para incluir os alunos com deficiência física em atividades que exijam movimento corporal.
PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Movimento corporal; Dança.

THE NEED TO INCLUDE: CONSIDERATIONS ABOUT THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ABSTRACT: The process of including people with disabilities in schools and effective pedagogical practices by education professionals are based on legal principles. The aim is to reflect on how to include people with disabilities, particularly students with physical disabilities, in pedagogical practices that require body movement. This study emphasizes the importance of effective inclusion that respects the rights to participation and education in the school setting. Concerning the methodology, this study qualifies as theoretical-reflective based on a narrative perspective. This study was carried out as a result of observations of daily life in urban schools in the municipality of Parintins, state of Amazonas, Brazil. It was observed that some schools promote a wide range of activities, whether related to educational, cultural, or social aspects that demand body movement from students. However, students with physical limitations in most cases are excluded from the proposed activities. The conclusion is that education professionals must receive ongoing training in inclusive education and, consequently, change their educational practice in order to become professionals who are effectively committed to inclusive education. Dance is suggested as a methodological alternative to facilitate the inclusion of students with physical disabilities in activities that require body movement.
KEYWORDS: Inclusive education; Body movement; Dance.

1 I INTRODUÇÃO

Objetiva-se com esta pesquisa uma reflexão sobre a inclusão da pessoa com deficiência (PCD), especialmente dos alunos com deficiência física em práticas pedagógicas que exijam movimento corporal. Destaca-se que a reflexão – alocada na presente pesquisa – leva em consideração a perspectiva de ampliar os conhecimentos e possibilitar a construção de uma proposta pedagógica no contexto da escola inclusiva visando a contribuir com o desenvolvimento educacional.

Para Poker *et al.* (2013), a prática da educação inclusiva é fundamentada em princípios que se baseiam na efetiva participação de PCDs em toda e qualquer atividade no ambiente educacional desde que sejam adequadas às suas especificidades físicas, e

sobretudo na importância da formação de professores capacitados para criar condições e/ou alternativas que possibilitem sua efetiva integração nesses espaços.

Enfatiza-se que a realização do presente estudo se deu em função de observações do cotidiano de escolas da zona urbana no município de Parintins, Estado do Amazonas. Os proponentes desta pesquisa vivenciaram em suas práticas laborativas ou de pesquisa os desafios de ambientes educacionais quando a questão é incluir alunos com deficiência física nas atividades que requerem movimento corporal, pois os profissionais da educação – em grande parte das vezes – não apresentavam metodologias que possibilitassem a inclusão de PCDs.

É válido mencionar que a metodologia deste estudo se enquadra como teórico-reflexiva em um sentido narrativo. Tal método justifica-se pelo levantamento teórico realizado em associação à narrativa ocular (experiência) e contributiva de seus proponentes no reforço sobre os direitos da PCD sob uma perspectiva inclusiva.

1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, as pessoas com deficiência física eram tratadas de forma diferente das demais que nasciam com o corpo considerado “perfeito”; algumas, cuja família não tinha coragem em sacrificar, eram abandonados à própria sorte. Em outros casos, grande parte das crianças eram mortas ao nascer por não possuírem o corpo considerado adequado para sobreviver às condições impostas pelos povos antigos. Logo, o ambiente não era propício às pessoas que nasciam com deficiência por causa das condições ambientais que dificultavam a sobrevivência e as formas de organização grupal (Pereira, 2017).

Nessa perspectiva trazida de povos antepassados, a prática de matar e abandonar PCDs à própria sorte perpetuou durante alguns séculos. No Brasil, algumas etnias originárias (indígenas) tinham o costume de realizar rituais com o intuito de sacrificar bebês que nasciam com deformidades. Segundo Pereira e Saraiva (2017), o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu com as civilizações mais remotas em todas as partes do mundo, foi assinalado por uma fase inicial de eliminação e de exclusão.

Além de questões relacionadas ao corpo, a educação também era apontada como sendo ineficaz e improvável de ocorrer. Por volta do século XVI, apareceram médicos pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes, passaram a acreditar na possibilidade de educar as pessoas com necessidades especiais, até então consideradas ineducáveis. A partir desse novo olhar para com os deficientes, surgiu a preocupação em criar instituições educacionais que pudessem acolher as pessoas com necessidades especiais sob a luz de educar esse público no decorrer dos séculos XVIII e XIX. Por mais que a visão em relação aos deficientes estivesse mudando, eles ainda eram excluídos da sociedade (Jannuzzi, 2006).

Durante muitos anos essas pessoas eram invisíveis aos olhos do Estado e sociedade. Sendo caracterizadas por não sujeitos, privadas dos seus direitos, consideradas irracionais, incompetentes e incapazes de viver na sociedade. A obsessão pela imagem corporal perfeita é evidente desde a antiguidade. As pessoas com deficiência, por não se enquadrarem nessa imagem idealizada, foram, muitas vezes, ignoradas ou excluídas da sociedade (Leite; Luvizotto, 2022).

A história da PCD é marcada por muitos processos e retrocessos; desigualdade, conquistas, preconceito, exclusão e lutas. No Brasil, houve um grande caminho percorrido para que PCDs tivessem reconhecimento. Um olhar mais voltado para essas pessoas começou na época do império, com a criação das instituições: Meninos Cegos em 1854, hoje atual Beijamin Costant, e o Instituto Surdos e Mudos, 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos e outras instituições como a Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais voltadas para PCDs no decorrer da história (Ferreira, 2004; Jannuzzi, 2006; Rocha, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – fundamentava o atendimento educacional de PCDs. Essa lei ressalta o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (Brasil, 1961). A segunda Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, criada na época da ditadura militar, substitui a de 1961, que, ao definir um tratamento especial aos estudantes com deficiência física, mental e com atraso, não promovia a organização de um sistema de ensino capaz de atender PCDs (Brasil, 1971).

Em 1973 é criado no Ministério da Educação e Cultura brasileiro o Centro Nacional de Educação Especial (Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973), responsável pela gerência da educação especial, que, em uma perspectiva integracionista, favoreceu ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e também com superdotação. Isso caracterizou-se como um marco importante para a implementação de uma política nacional voltada para a educação especial (Brasil, 1973).

É válido destacar que o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, afirma que é dever do Estado garantir "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;" (Brasil, 1988).

Já a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre *Estatuto da Criança e do Adolescente*, garante também, no seu artigo 54, inciso III, o "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]"; e no seu artigo 55 que os "[...] pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino;" (Brasil, 1990). Apesar das garantias legais, é comum a sociedade se deparar com crianças com necessidades especiais sem atendimento especializado em sala de aula, e os pais se veem obrigados a tirar a criança da escola.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 propunha a chamada "integração

instrucional" que permitia o acesso ao ensino regular somente PCDs que possuíam "[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum [...]", ou seja, a política em questão excluía grande parte dos alunos com deficiência ao sistema regular de ensino (Brasil, 1994, p. 19).

Com o intuito de atender as necessidades educacionais especializada, o Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, cria a Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena, sobre a educação inclusiva, afirma em seu artigo 6º, inciso II, que a formação deve incluir "[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]" (Brasil, 2002, p. 3).

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, revogou o Decreto n. 6.517, de 17 de setembro de 2008, e estabeleceu novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas públicos-alvo da educação especial. Entre elas, determinou que o sistema educacional fosse inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado ocorresse ao longo da vida e impedisse a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (Brasil, 2011).

O Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, com a nova política de educação especial, instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020).

Em consonância com o histórico social e legal apresentado, enfatiza-se que os decretos e leis preveem e garantem que PCDs sejam inseridas de forma inclusiva e eficaz, porém, a realidade dessas é totalmente diferente e distorcida, tanto no ambiente educacional quanto social. Pois a maior parte das escolas brasileiras pregam uma inclusão seletiva, onde a inserem somente em datas alusivas à deficiências, enquanto, no dia a dia escolar, as crianças são excluídas das atividades socioeducativas, o que inclui as que requerem movimentos como a dança.

Apesar de dezenas de discussões e pesquisas sobre educação inclusiva, percebe-se que na sociedade brasileira a inclusão de PCDs ainda esbarra no preconceito e discriminação, mesmo tendo leis que as amparem (Carvalho-Freitas; Marques, 2010; Sassaki, 2010).

1.2 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A experiência dos proponentes deste estudo vivenciadas no cotidiano escolar permitiu conhecerem *in loco* os desafios que envolvem as práticas educacionais de inclusão de PCDs. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirmam que a educação inclusiva pode ser definida como "a prática de inclusão para todos". Isso significa dizer que

independente das habilidades, deficiência, características culturais ou socioeconômicas, as escolas devem ser o ambiente provedor de condições que satisfaçam as necessidades das pessoas que a ela pertençam.

É comum pensar que a escola é um ambiente que proporciona saberes que envolve a construção de uma sociedade. E, ao adentrar no ambiente escolar, todos deveriam ter a possibilidade de apropriação de conhecimentos da prática educacional inclusiva. Mas, quem são as pessoas que participam dessa modalidade educacional?

Em resposta a essa questão, convém enfatizar a experiência como aporte realístico do processo que se desenvolve dentro do ambiente escolar. A educação inclusiva é um dos temas mais discutidos na atualidade e, apesar de ter alcançado conquistas significativas no contexto social e educacional, que tem como base no artigo 88, de Lei n. 4.024/1961, que garante o direito dos alunos com deficiência no acesso à educação, percebe-se que não é suficiente que esse aluno simplesmente se sinta integrante desse espaço, mas que a sua permanência esteja amparada no respeito às suas necessidades educacionais (Brasil, 1961). Mantoan (2003 p. 9) especifica que,

> [...] o processo de integração refere-se especificamente aos modelos de inserção escolar de alunos com deficiências, que compreendem um contínuo de possibilidades, desde as classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais.

Com aporte em experiências, percebe-se que, durante o ano letivo, algumas escolas promovem atividades diversificadas, sejam de aspecto educacional, cultural ou social que exigem movimento corporal dos alunos. No entanto, percebe-se, também, que em grande parte das vezes os alunos que possuem limitações físicas não participam dessas atividades e, não é muito comum, presenciar ações que proporcionem a participação efetiva de alunos com deficiência física em atividades que exijam movimento corporal. Sobre o aspecto da educação inclusiva, o que se percebe é que esses alunos estão invisíveis aos olhares que constituem a pedagogia da inclusão e, assim, ficam impossibilitados de participar em conjunto com os pares, sentem-se frustrados e indiferentes ao espaço no qual estão "inseridos". Desta forma, não é difícil imaginar o sentimento – não positivo – do aluno diante de inúmeras barreiras atitudinais que impossibilitam o acesso de PCDs às atividades educacionais e, consequentemente, ao contexto social. Ressalta-se que a acessibilidade atitudinal se refere ao sentimento de empatia ao próximo, eliminando todos os preconceitos ou qualquer tipo de discriminação e exclusão, dando lugar à igualdade de condições e oportunidades para todos (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015) (Brasil, 2015).

Nesse cenário, Mader (1997) diz que é necessário desenvolver políticas que promovam igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas de inclusão nas práticas educacionais. Por outro lado, existem questões que envolvem a formação do professor, que muitas vezes pode não possuir conhecimentos suficientes dessa modalidade educacional que envolve a inclusão de alunos com limitações físicas.

Em alguns casos, existem professores que, apesar de anos dedicados ao magistério, conseguem enxergar a necessidade em buscar conhecimentos para contribuir e potencializar o desenvolvimento educacional do aluno. Isso implica dizer que esse profissional se preocupa em promover os princípios de uma educação que não exclui, ou seja, um ambiente igualitário, acolhedor e acima de tudo inclusivo.

Quando o professor consegue ter um olhar reflexivo sobre os aspectos que caracterizam o processo de inclusão, mostra sua preocupação em promover uma educação que não exclua, não segregue, e que desenvolva a sociabilidade dos alunos diante dos desafios de práticas excludentes no ambiente escolar, agindo em cumprimento às diretrizes dos Direitos Humanos e os direitos básicos da Constituição Federal de 1988. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano (Brasil, 1988).

Da mesma forma, também existem profissionais que ignoram ou não se sentem seguros em agir diante do processo educativo e inclusivo desses alunos.

No entanto, levando em consideração a realidade vivenciada, há grandes desafios no processo de educação inclusiva, alguns professores não possuem formação para lidar com esses alunos, visto que o sistema educacional apenas se compromete em possibilitar o acesso de PCDs nas escolas regulares e não proporciona nenhuma formação continuada para esses profissionais, por acreditar que "possibilitar o acesso" às escolas regulares está tornando esse ambiente inclusivo. Também não se pode lançar mão de dizer que existem docentes que nem tentam ou buscam meios de inovar as práticas educacionais em contribuição à garantia de acessibilidade inclusiva dos alunos, tornando-se negligentes e descompromissados para com esse aluno.

Considera-se também que, em alguns casos, mesmo que o professor possua algum conhecimento sobre a inclusão, acaba por deixar que o profissional de apoio escolar seja seu educador incondicionalmente, ou seja, o professor acaba não ensinando, não interagindo, não socializando e não participando efetivamente de sua vida escolar. Por isso, a dança pode ser uma alternativa metodológica para incluir os alunos com necessidades especiais, especialmente a deficiência física nas atividades socioculturais que envolvam movimentos corporais.

1.3 A DANÇA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Ao refletir sobre a inclusão de PCDs nas atividades do cotidiano escolar, é necessário pensar sobre as condições de acesso das pessoas com necessidades especiais – especificamente a deficiência física. As instituições educacionais têm o dever de tornar esse ambiente acessível a todas as pessoas eliminando as barreiras arquitetônicas existentes no seu espaço que se caracterizam como sendo todo e qualquer obstáculo ou atitude que

bloqueie a pessoa de exercer seus direitos com segurança, as barreiras arquitetônicas são os obstáculos existentes nos edifícios, sejam públicos ou privados (Brasil, 2015). Tais barreiras impedem o acesso efetivo do aluno, pois não é o aluno que precisa se adequar ao espaço escolar e sim a escola é que necessita desenvolver condições que facilitem não somente o acesso, mas também atenda às suas necessidades educacionais respeitando suas dificuldades e limitações.

O direito da PCD é assegurado no artigo 205, da Constituição Federal de 1988, que preconiza ser a

> [...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Para isso, é necessário que o processo de inclusão desses alunos possa acontecer de forma pautada no respeito às suas especificidades que torna o aluno um ser social e participante. Por isso, entende-se que é necessário que o professor busque por alternativas pedagógicas que evitem a discriminação ou segregação.

Nessa direção, entende-se, aqui, que a dança pode ser um instrumento facilitador de práticas pedagógicas proporcionando o acesso à inclusão de crianças que possuem limitações de movimentos corporais, em brincadeiras, jogos, entre outros. Para Soares *et al.* (2012), a dança é a expressão representativa de diversos aspectos da vida do ser humano, trata-se de uma linguagem que é composta de sentimentos e emoções. E, as atividades que apresentam a dança como componente inclusivo na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, o aluno pode usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (Brasil, 1997).

A prática da dança deve ser uma atividade a ser pensada pela escola como uma proposta metodológica voltada para proporcionar o desenvolvimento de PCDs de maneira igualitária na qual todos possam fazer parte de um processo de ensino-aprendizagem efetivo. Ao observar o cenário atual nas escolas, percebe-se que a maioria dessas crianças não é incluída em atividades socioculturais, e tornam-se meros telespectadores em ambientes supostamente inclusivos. As escolas – lócus de experiência dos proponentes do presente estudo – desenvolvem muitos momentos culturais, no entanto, as crianças que possuem deficiência física ou dificuldade de locomoção não participam – em grande parte das vezes – de atividades que exigem movimento corporal.

Mesmo com esses impedimentos constantes, os alunos com deficiência física sentem-se atraídos em participar das atividades escolares. Pacheco (1999, p. 11) reforça que a sociedade deve “[...] buscar argumentos outros que legitimem a prática de atividades físicas, que reconheçam que o ser humano é mais que ter um corpo, é ser um corpo [...]”, considerando que o movimento corporal também contribui para a autoestima da criança.

Considera-se que o professor seja um grande protagonista facilitador de inclusão e encontrar meios de produzir e adaptar os movimentos corporais é a válvula de escape no desenvolvimento destas ações. Segundo Claro (2012, p. 28), a dança é “[...] uma atividade corporal que pode ser considerada um recurso artístico-terapêutico auxiliar do bem-estar físico e mental, proporcionando a inclusão social de pessoas com deficiência”.

Claro (2012, p. 28) reforça que a dança contribui para o contato físico e também para o afeto e o cuidado mútuo de forma a proporcionar comportamentos saudáveis, sendo que, “[...] todos têm o direito a possibilidades de vencer limites e quebrar barreiras, externas ou internas, buscando novas respostas [...]”. Quando se incluem as crianças com limitações corporais em atividades culturais como a dança ou brincadeiras, elas têm sua autoestima elevada, e a sua alegria é facilmente percebida entre os colegas da sala.

Tornar o ambiente educacional igualitário e adequado para os alunos com deficiência é um grande passo para abrir as possibilidades de ressignificar a aprendizagem – culturalmente imposta com amarras em grande parte das escolas –, bem como proporcionar maior desenvolvimento social.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a importância de pôr em prática a inclusão de alunos com limitações físicas em atividades que exijam movimento corporal, a exemplo de momentos socioculturais, festas, apresentações de dança e práticas de educação física. Reconhecer a relevância de buscar formações específicas sobre a educação inclusiva é um dos grandes desafios para os profissionais da educação.

As experiências vivenciadas no ambiente escolar permitiram aos autores do presente estudo ter um olhar reflexivo sobre o processo de inclusão. Observar essas crianças e os condicionantes que as impedem de participar das atividades promovidas na escola direcionou o pensar nas possibilidades de incluir esse aluno nas atividades de movimento corporal com base nas leis que regem seus direitos sobre os aspectos sociais e educacionais.

Proporcionar práticas pedagógicas que alcance a todos sem excluir deve ter início a partir da educação infantil, pois essa é a primeira fase de convivência e socialização escolar. É necessário pôr em prática os direitos das crianças, partido desde a gestão escolar até a sala de aula, dando o suporte necessário para que o professor possa desenvolver seu trabalho com base nas políticas educacionais voltadas à possibilidade de humanizar, oportunizar e incluir as crianças em práticas que poderão contribuir no seu desenvolvimento educacional e social.

Assim, enfatiza-se a importância da formação em educação inclusiva para o profissional de educação, e, consequentemente, as mudanças em sua prática educacional para que se tornem profissionais comprometidos efetivamente com a educação inclusiva.

E, como alternativa metodológica, sugere-se a dança como instrumento facilitador para incluir os alunos com deficiência física em atividades que exijam movimento corporal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Retificado em 18 de ago. 1971. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Não paginado. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado 27 set. 1990. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: SEESP, 1994. Livro 1. Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: artes. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 de mar. 2002. Republicada 9 de abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º out. 2020. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 100-129, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ram/a/hRFkTtPMn5xQXtQqTwxGncS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 nov. 2023.

CLARO, Catarina Pessoa Lopes. **Avaliação de um programa de dança em jovens com necessidades educativas especiais**. Orientadora: Ana Paula Lebre dos Santos Branco e Melo. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5149/1/Tese%20final_Catarina_Claro. Acesso em: 30 nov. 2023.

FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Recorte histórico: do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ao Instituto Benjamin Constant. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 27 mar. 2017. Não paginado. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/526/239. Acesso em: 30 nov. 2023.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

LEITE, Flávia Piva Almeida. LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Marcos legais e perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 6-19, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5524/552472327002/html/. Acesso em: 30 nov. 2023.

MADER, Gabrielle. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org.). **A integração da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo, Memnon, 1997. p. 44-50.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PACHECO, Ana Julia Pinto. Educação física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 156-171, 1999. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/148/150. Acesso em: 30 nov. 2023.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórica social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, Brasília, DF, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677/12981. Acesso em: 30 nov. 2023.

PEREIRA, Márcio. A história da pessoa com deficiência. **Ciências Gerencias em Foco**, Frutal, v. 8, n. 5, p. 82-96, 2017. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149/1871. Acesso em: 30 nov. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010. Disponível em: https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/57550/mod_resource/content/1/Inclus%C3%A3o%20-%20Construindo%20uma%20Sociedade%20para%20Todos%20%281999%29%2C%20Sassaki%2C%20RK.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CAPÍTULO 8

CLÍNICA E EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS AUTISTAS – EXPERIÊNCIAS DE ATELIÊS MUSICIAIS

Data de aceite: 27/12/2023

Deise Priscila Delagnolo
(Psicóloga (CRP 12/25082) – Graduada na Universidade Regional de Blumenau – FURB – Graduação Interrompida em Artes – Licenciatura em Música (7º Semestre)

RESUMO: Este trabalho engendra-se na articulação entre a clínica psicológica referenciada na psicanálise freudo-lacaniana e a educação musical, tendo como objetivo a utilização da música como meio de imersão de experimentos simbólicos. Os objetivos subsidiaram-se na revisão de produções acerca da utilização da música em ateliês clínico-educativos (articulação do autor), pois entende-se que onde há uma aposta no sujeito existe uma indissociabilidade contextual, ou seja, clínica e educação musical. Pretende-se ao longo do texto revistar estes ateliês, bem como a música como marco fundante na estruturação psíquica do sujeito e apresentar ao leitor experiência realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Estado de Santa Catarina. Ao longo do percurso pode-se compreender que as intervenções com sujeitos autistas demanda a produção do laço e de um extenso encadeamento de investidas do clínico e do educador, entendendo o caráter indissociável da *práxis.* Por fim, entende-se que para haver a imersão na educação musical, é preciso sair do fazer homogêneo para abrir espaço a potência do sujeito, dito de outra forma, que este possa experienciar a música ao seu modo, sem que esta seja uma linguagem dada a ser apreendida, mas sim um espaço de potência criativa.

PALAVRAS-CHAVE: Clínica; Educação; Psicanálise; Educação Musical; Ateliê criativo.

CLINIC AND EDUCATION WITH AUTISTIC CHILDREN – MUSIC WORKSHOP EXPERIENCES

ABSTRACT: This work is engendered by the articulation between the psychological clinic referenced in Freudo-Lacanian psychoanalysis and musical education, with the objective of using music as a means of immersion in symbolic experiments. The objectives were supported by the review of productions about the use of music in clinical-educational workshops (author's articulation), as it is understood that where there is a focus on the subject there is a contextual inseparability, that is, clinical and

musical education. Throughout the text, the aim is to review these ateliers, as well as music as a founding milestone in the subject's psychic structuring and to present to the reader an experience carried out at the Association of Parents and Friends of the Exceptional – APAE of the State of Santa Catarina. Along the way, it can be understood that interventions with autistic subjects demand the production of a bond and an extensive chain of interventions from the clinician and the educator, understanding the inseparable nature of praxis. Finally, it is understood that in order to have immersion in musical education, it is necessary to leave the homogeneous practice to make room for the subject's power, in other words, so that he can experience music in his own way, without it being a language given to be seized, but rather a space of creative power.
KEYWORDS: Clinic; Education; Psychoanalysis; Musical education; Creative studio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se desde um caminho de apostas. Apostas estas que advém do campo do desejo de articular a clínica psicológica e a educação musical em um encadeamento de imersão simbólica à sujeitos com autismo. Diz-se aposta pois ao trabalharmos com sujeitos que encontram-se estigmatizados, marginalizados, aparentemente presos em diagnósticos de autismo (ou outros) tensionamos a clínica e a educação à movimentos atrelados a pulsão de vida, contrariando assim a lógica de um fazer universal ao autismo, dito de outro modo, aposta-se em uma clínica e uma educação referenciados na criatividade e na aposta do advir do sujeito criativo.

O conceito de criatividade é tomado desde as contribições de Winnicott (1971) acerca do brincar enquanto movimento de produção simbólica, o brincar enquanto movimento de investimento e aposta no sujeito, para tanto, conjuga-se o brincar com objetos sonoros.

As revisões narrativas acerca do autismo, principalmente as advindas dos contextos educacionais e cientificistas marcam um engessamento diante do advir, uma aposta no sujeito: poder ser, poder fazer, poder criar, portanto tecemos o presente relato de experiência que engendra-se em investimenos e imersões que apostam no sujeito e na criatividade enquanto apropriação simbólica.

Para tanto, a temática desta pesquisa debruça-se em um relato de experiência desenvolvido em uma Associação de Pais e Amigos dos Exepcionais – APAE no Estado de Santa Catarina, onde o encontro com o autismo e suas especificidades foram tomados como potencias e não engessamentos, vislumbrando ateliês de fazeres possíveis, onde o fazer possível se torna o encanto da clínica e da educação musical.

As articulações entre música, linguagem, estruturação psíquica e apostas educativas permeiam os estudos desenvolvidos no âmbito das contribuições da psicanálise freudo-lacaniana e do psicanalista Alain Didier-Weill (psiquiatra e psicanalista francês 1939-2018).

Referencia-se este relato de experiência em autores que desenvolveram experiências clínico pedagógicas ao trabalharem com o autismo e referenciais da psicanálise com a música que nos auxiliam a subsidiar um lugar para a música e para o autismo na cena da

educação e da clínica. (LEVIN; 2005); (WINNICOTT; 1971); (DIDIER-WEILL, 1939).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento das articulações teóricas, foram revisados artigos que versam sobre o fazer musical enquanto instrumento de intervenção clínico pedagógica, bem como a articulação de um relato de experiência institucional que foi subsidiado na construção de ateliês criativos mediante a utilização da música na intervenção em sujeitos com autismo.

Com o intuito de abarcar a *práxias* musical na intervenção com sujeitos autistas elenca-se a periodicidade de produções entre os anos de 2017 e 2023, nas bases de dados Scielo e CAPES onde destacam-se distintos fazeres da clínica e da educação com crianças autistas.

O fator estruturação psíquica foi tomado como recorte de relevância para compreensão da construção de uma linguagem na constituição do sujeito.

O estudo tomou as seguintes palavras como descritoras de exoloração e análise: psicanálise e autismo; psicanálise e música, psicanálise e educação musical tendo tomado como recorte referencial as pesquisas realizadas no âmbito da *práxis* clínica e pedagógica.

A MÚSICA ENQUANTO SIGNIFICANTE DE IMERSÃO SIMBÓLICA

A música caracteriza-se como um meio vigoroso no manejo da clínica e da educação com autistas. Esta contribui desde uma ética que aposta na possibilidade de criação e imersão no universo simbólico pelo sujeito, desde a mediação com um Outro que seja semblante, que adentre em uma cena, tal qual as teorizações de Levin (2005) acerca da clínica e educação com as crianças do Outro espelho.

Para o autor há que se fazer Outro na cena de intervenções com o autismo, um Outro que seja semblante de um desejo que está por vir, um Outro que envolva seu corpo, sua palavra, seu olhar na cena da educação e da clínica.

Viana; Pierri (2020) contribuindo com reflexões acerca da música na estruturação do sujeito a nomeiam como um meio enunciativo indireto, onde paradoxalmente se faz uma proteção necessária à angústia ao objeto Outro, ela também empresta pela via da voz e dos ecos instrumentais que uma palavra seja dita, ou seja, melodicamente, imaginariamente, uma cena, onde através dos sons se possa falar algo de sí, no âmbito de um movimento de simbolização.

Santos (2021) discorrendo sobre as possibilidades de uma clínica e educação com o autismo através da musicalidade, partindo da teoria da linguagem da psicanálise, focou na condição autística em suas particularidades de relação com o significante e sobre a musicalidade na constituição do sujeito no meio sonoro. Os resultados demonstraram

que seria possível trabalhar a musicalidade como forma linguageira privilegiada, para formar uma ligação com o sujeito autista. Logo, pela música seria possível edificar um discurso de enunciação sem enunciado, isto é, que não necessariamente aborde a lógica de significação, e que ainda se registra no campo social como uma forma autêntica de linguagem, de interação social.

Essas considerações dialogam com que abordam Viana; Pieri (2020) quando tratam a música como uma primeira dimensão de inscrição psíquica tendo como marco o que denominam de voz primordial, aquela presente nas falas da mãe que produzem significados aos primeiros gestos e balbucios, melhor dizendo há neste gesto a constituição de uma fala, uma canção do desejo sobre esse corpo. Ao cantarolar sob um balbucio do pequeno *infans* a mãe produz em seu corpo marcas simbólicas, saindo então de uma marca somática para a passagem em um registro no âmbito do psiquimo. Pois alí onde não há "nada" é necessário que haja uma aposta, um desejo, uma significação, a qual faz marcas de registro da fala, da fala do desejo desta mãe sobre o *infans.* A partir desta passagem pode-se dizer que o bebê pode perpassar sob um processo de constituição da fala, de marcas interpretativas deste desejo, onde poder-se-ia dizer um cantarolar de sí no mundo sob um encadeamento significante.

Cabe-nos ressaltar que para falar da música e sua relação com a estruturação psíquica faz-se primordial compreendermos as relações entre significados e significantes, os quais escolhemos as categorias enunciadas por Ferdinand Saussere em seus estudos sobre linguística.

Para o autor a língua é composta por um sistema de signos linguísticos que juntos desencadeiam imagens acústicas, estas são divididas em suas elaborações em significados e significantes. Desta forma, os signos são constituídos em uma articulação entre significantes e significados, estando relacionados em uma dinâmica entre imagem acústica (significante) e conceito (significado). (PONTES; CALAZANAS, 2017).

Ao observarmos os gestos estereotipados em bebês e crianças autistas percebemos a importância do manejo da música (significante) no processo de significação da linguagem em jogos que compõe a própria aposta no desenvolvimento do sujeito, deste modo salientamos o conceito de *lalingua* utilizado por Lacan para se referenciar a linguagem materna que encobre o sujeito. Dito isto, os jogos que compõe a musicalidade apostam em um meio onde a linguagem possa encobrir o sujeito e possibilitá-lo desde outro lugar seu advento na linguagem. (VIANA, et at. 2017).

> Alíngua, termo inventado por Lacan, conjuga a "língua" com a "lalação" que se refere àquela forma de falar do bebê (aproximadamente entre 1 ano e 2 anos e meio) que parece uma língua própria antes mesmo da aquisição da fala propriamente dita, ou seja, antes mesmo da articulação significante. Cada ser humano, como ser falante, nasce e cresce recebendo a chuva – de pequenas gotas até enxurradas - da língua em que nasce, e vai dela se apropriando e constituíndo a sua língua começando pela lalação onde a musicalidade

> com seu ritmo, cadências, entonações, graves e agudos permite à criança expressar seus desejos e afetos – do júbilo ao ódio, da tristeza à exaltação. (QUINET, p.8, 2012).

Para tanto, trazendo a clínica e a educação para o âmbito musical (VIANA, et al. 2017) nos mostram as conceituações de Alain Didier-Weill (psiquiatra e psicanalista francês 1939-2018) que trabalha sob a ótica de que uma nota musical não pode ser substituída, ela é ela própria, colocando o sujeito em um puro real, tendo então a música um lugar de colocar o sujeito em um efeito mítico de recomeço, no real, em um reconstituir-se desde outra linguagem.

Em um recomeço onde as letras se recompõem, produzem um advir sonoro, uma linguagem que é mediada pelo "terapeuta" "educador" fazendo-se espelho sonoro, enodando o sujeito em um outras letras (sons, notas) fazendo surgir, fazendo emergir.

Estudos relacionados as manifestações das ecolalias em crianças constituem-se como fundantes para compreendermos a clínica e a educação com crianças autistas mediada pela utilização da música como objeto significante. Para tanto, De Carvalho; De Melo (2018) nos mostram que esta manifestação advém de uma repetição discursiva do campo do Outro, por tanto sem um gesto estruturado em uma linguagem de significação singular.

Contudo, partindo do suposto de que a criança autista estaria em um aprisionamento aos sons advindos da voz do Outro, impondo-nos impasses subjetivos e da própria constituição psíquica, ela também se revela como um meio para movimentar uma saída desta rede discursiva a qual revelar-nos-ia um *sem sentido.* Denomina-se deste modo, pois não haveria em encadeamento significante, de apropriação do objeto e por si uma abertura a constituição simbólica, por mais sutil que seja.

De Carvalho; De Melo (2018) nos trazem extensas contribuições acerca das relações do autismo com a linguagem, considerando um embate entre corpo e linguagem. Dito de outra maneira, estaria mediante ao corpo que recusa a linguagem, porém salientando esta recusa como advinda do Outro, em uma recusa especular. Melhor dizendo, um afastamento da sonoridade da voz deste Outro que de alguma forma se ausentou em um marco fundante da constituição psíquica desde sujeito. Salienta-se que mesmo traçando estas conceituações respeita-se o lugar deste Outro e sua ordem discursiva, seu lugar enquanto sujeito, assim não pretende-se tecer nenhuma espécie de julgamento desta relação que por algum motivo ético (da ordem do desejo) se fez fundante.

Importante então na clínica e na educação com a sonoridade, porque não da música, entendendo as ecolalias como aberturas para produções musicais salientar que a rede discursiva deste Outro que não entra e/ou se repete em um sem sentido no ordenamento Real, pensar a abertura que ela nos oferece enquanto discurso à produzir, como elemento significante.

A utilização da música enquanto mediadora nesta *práxis*, demonstra através

dos materiais analisados uma forma de movimentar a linguagem, a comunicação e fundamentalmente a invenção de sí nos espaços duais que a mesma possibilita aos sujeitos. Diversas são as formas, sendo elas mediadas pelo manuseio de instrumentos musicais, abertura de cenas teatrais, utilização do corpo, de tal modo que esta sirva como um meio para o desenvolvimento de distintas expressões e habilidades, sendo elas motoras, cognitivas, linguísticas. (MATOS; FÁVERO, 2023).

Para tanto, optou-se por trazer recortes de ateliês da utilização da música na intervenção e educação com sujeitos autistas, os quais emergem como experiências de encontros musicais possíveis ao universo autista e demostram o que afirmou-se anteriormente, que a música pode ser uma letra de aberturas, ou melhor, uma nota.

Estela, um caso apresentado por Lucéro et al (2021) nos mostra o poder da criatividade e da música e os aspectos minuciosos da *práxis* com autistas. Neste caso a retenção da atenção estava em colas, as quais eram enfileiradas em um movimento estereotipado do caso. Aos poucos, através da utilização de canções, as colas passavam a serem objetos animados à Stela, pois ao utilizarem-se de desenhos as analistas ecoavam canções, na qual Estela em determinado momento sai de seu lugar e emite um *miau,* com referência ao significante da canção *Atirei o Pau no Gato*.

O intuito das analistas no caso de Estela era utilizar-se do interesse por música demonstrado pela paciente em adaptações no *ambiente.* Produzia-se assim pequenos deslocamentos e aberturas imaginárias através da utilização de canções mediante distintos objetos.

Outra intervenção que apresentou os aspectos dos movimentos musicais nas intervenções clínicas com o autismo foi apresentada por Sousa, et al (2017) os quais desenvolveram um ateliê musical com crianças autistas (típicas e atípicas), compondo uma equipe multiprofissional, sendo: psicólogos, psicanalistas, uma professora de música e fonoaudióloga. Nestes ateliês eram cantadas músicas escolhidas através das entrevistas com os pais, sendo 10 referenciadas nos apontamentos dos familiares e outra que a equipe denominou de *música-surpresa.* O ateliê produzia aberturas para a dança, manuseio de instrumentos, em suma uma abertura de lugares para o autista, uma saída do sí mesmo.

A música possui características enriquecedoras para a abertura em casos de autismo. Diz-se isto, pois conforme discorrem Sousa, et al (2017) esta aloca-se em traços que fazem referência à parentalidade e ao estrangeiro. Ou seja, coloca o sujeito em um além de sentidos, onde os significantes enriquecem-se justamente por uma certa nulidade de significados, melhor dizendo não há como saber o que será capturado neste movimento onde a linguagem captura algo já dado que à nós não é conhecido para um espaço de criação significante.

Gabriel participou dos ateliês musicais, fez um laço primeiro com a flauta, não interagindo com o grupo, porém fazendo movimentos de girar e cantando a seu modo. Somente algumas músicas capturaram Gabriel, sendo importante salientar que o ateliê

atentava à aspectos musicais como: som e silencio, timbres (canções que faziam maior referência ao ninar ecoando isto na voz). Dito de outro modo, colocando na música o movimento de presença e ausência, o qual constitui-se como fundamental para a abertura do cenário da construção da inventividade autista. (SOUZA, 2017).

Gabriel oscilava seus interesses durante os ateliês. Em determinados momentos isolava-se dos trabalhos, enquanto em outros demostrava imenso interesse pelas atividades, demonstrando gestos de alegria e euforia. A troca de instrumentos musicais que acontecia nos ateliês ocorria em gestos compulsivos, demonstrando interesse apenas por um objeto, a flauta. (SOUZA, 2017).

Todavia, mesmo Gabriel apresentando inúmeras recusas de inserção nas atividades, pareceu imergir enquanto primeira pessoa no momento em que o ***silêncio*** era invocado em determinada canção (ingressando na roda), fazendo assim referência a importância da alternância dos espaços de presença e ausência, ou seja, foi no silêncio, entre um som e outro que Gabriel se apresentou. (SOUZA, 2017).

Cirigliano, (2019) trabalhando com a musicoterapia em casos de autismo remonta o pressuposto da música enquanto linguagem, deste modo, enfatizando-a como forma de tratamento para autistas. Lembra que ao tecermos articulações entre música (linguagem) e psicanálise estamos diante da produção de algo da singularidade do sujeito, visto que enquanto objeto mediador produz uma lacuna, lacuna esta que abre espaço para a produção imaginária, dito de outro modo, para o despertar do sujeito e sua singularidade.

Indagação comumente para àqueles que se debruçam a estudarem o universo autista perpassa ao manejarmos a música enquanto objeto de criação, pergunta que nos toca: Como alcançar uma criança autista? Como fazê-la adentrar em um universo metafórico? Tomaria a liberdade e audácia de responder esta angústia: ao deixá-los capturarem o que lhes toca a alma.

Cirigliano, (2019) em seus estudos acerca de musicoterapia traz à tona o conceito de musicalidade clínica onde estaria à dispor dos terapeutas a escuta dos elementos musicais apresentados pelo paciente. Dito de outra maneira, no manejo do que a música pode tocar e fazer-se tocar, indagando-se: O que neste paciente toca e ecoa? Altura? Intensidade? Timbre? Letra? Andamento? Compasso?

Para tanto trazemos outro recorte clínico que demonstra a potência da música no atendimento de crianças autistas, lembrando que não se trata em nenhum momento de alcançar os objetivos do fazer musical enquanto Arte estabelecida nos dicionários acadêmicos e eruditos, pelo contrário, trata-se de tecermos ecos imaginários para a abertura de um espaço de invenção de sí através dos elementos da música.

Relatos e recortes do paciente R. demonstram o poder da música, mas também a cautela que devemos ter ao mediarmos os objetos musicais com crianças autistas, pois assim como qualquer objeto a Arte-Musical também pode ecoar como uma invasora, como um lugar de “incapacidade” de produção subjetiva, deste modo as terapeutas utilizam-se

da história pregressa do paciente para estruturarem o objeto de modo que este não invada a singularidade do universo autista. (CIRIGLIANO, 2019).

Recortamos a utilização do violão nas sessões onde R. através das cordas e da formação das notas com seus intervalos produzia sílabas. A canção do violão, assim foi o manejo do trabalho. Evocou-se as notas (si-mi-mi-mi-mi-si-si-si), cantando *violão canta uma canção para mim,* R. adentrou na cena e evocou um *Oi. (CIRIGLIANO, 2019).*

Um conceito fundamental para atravessarmos as considerações acerca da utilização da música em casos de autismo é o de *pulsão invocante* o qual foi explorando por Lacan como uma pulsão aliada a pulsão escópica, tendo a voz como objeto, cumprindo função na constituição de determinação do sujeito, dito de outra maneira, é através dos olhares, balbucios e cantarolares da mãe que o bebê aliena-se à mesma e ao mesmo tempo escapa para uma produção de sí através das invocações sonoras.

> No que tange à pulsão invocante, temos os três tempos: o ativo, o passivo e o reflexivo – respectivamente, escutar/ ouvir, ser escutado/ouvido e se fazer escutar/ouvir. Aqui começam algumas diferenças da pulsão invocante em relação às outras pulsões, pois, se as pulsões orais, anais e escópicas possuem uma única zona erógena, na pulsão invocante temos duas zonas erógenas: o ouvido e a boca. Desse modo, os três tempos da pulsão se aplicam tanto ao escutar/ouvir, ser escutado/ouvido e se fazer escutar/ouvir, como também àquele referente à boca como zona erógena: chamar, ser chamado, se fazer chamar. O fato de haver duas bordas erógenas e não somente uma implica na presença do Outro, pois justamente se o sujeito fala, emite uma voz, ainda que seja um grito, isso está endereçado a alguém, diferentemente do olhar, por exemplo, em que alguém pode simplesmente olhar para algo, contemplar uma paisagem ou alguma coisa que está a sua frente. A voz porta esse endereçamento ao Outro, e, para a psicanálise, isso tem um valor clínico muito importante, na medida em que nossa prática se desenrola a partir de um sujeito que nos dá sua voz, nos endereça alguma forma de chamado. Então, essas duas zonas erógenas (a boca e o ouvido) implicam a presença do sujeito e do Outro [...] (MALISKA, p.48, 2022).

Corroborando com os estudos de Freud acerca do movimento pulsional invocante, o psicanalista francês Alain Didier-Weill trabalha com o conceito de nota azul, o qual contitui-se como mola propulsora para o advir do sujeito na mediação da linguagem musical. A nota azul é explorada por Didier-Weill como um tempo subjetivante de explosão dos sentidos, uma ruptura temporal, não sendo previsível em sua relação com o sujeito, caracteriza-se como um elemento surpresa que posiciona o sujeito em uma experiência estética de sí, de criação de sí no mundo, por isso Didier Weill posiciona o conceito com o do brincar, movimento no qual a invenção de sí surge como objetivo.

Para tanto a aposta da nota azul e dos elementos do brincar na intervenção com sujeitos com autismo toma proporções imaginárias e de ganhos para o desenvolvimento do sujeito. Pois é na relação com este elemento que toca por dentro e por fora faz emergir como uma produção imaginária de sí no mundo, um existir para além do espelho.

Por fim, sustentando a aposta de uma clínica e educação mediadas pela Arte-

Musical, trazemos o trabalho realizado por Àvila (2018) no Instituto de Psicologia da USP que utilizou-se em sua pesquisa de oficinas denominadas de *fazer música.* Nas oficinas foram utilizados distintos instrumentos musicais, tais como: tambores, xilofone, chocalhos, flautas e apitos variados.

Eram tocadas canções nas oficinas onde cada um escolhia um instrumento e se apresentava, tendo como princípio a improvisação, esta compreendida como um procedimento onde o sujeito pode elaborar através de gestos, toques instrumentais, vocalizações, ou seja, qualquer forma que utilize-se da música como mediadora da expressão de sí.

As canções eram utilizadas por meio da recriação musical onde primeiramente utilizava-se de canções do folclore infantil, repertórios contemporâneos (incluindo personagens de desenhos animados e programas de televisão). Por fim, utilizou-se de modelos improvisados, onde a criação do ritmo, melodia e harmonia eram dados pelo paciente e o terapeuta, ou seja, construídas transferencialmente.

Percebeu-se através do estudo que crianças com dificuldade de interação social faziam laço com o objeto musical e através deste podiam expressar-se e fazer vínculo com outros, de tal modo que pode-se perceber a Arte-musical como um objeto extensivo do eu que possibilita expressão e laço, adquire lugar de objeto sem caracterizar-se como intrusivo, pelo contrário.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A narrativa tecida neste trabalho advèm de uma experiência instucional no estado de Santa Catarina e integra o fazer clínico educativo vislumbrando nas revisões teóricas articuladas anteriormente, dito de outro modo, faz-se ponte da experiência de outros para uma construção singular.

Foram realizadas oficinas de Arte com utilização da música mediante a observação das demandas de sujeitos com autismo.

Em um primeiro momento houve a necessidade de resignificar a prática, visto a impossibilidade de adequação normativa do ensino musical mediante ao que se encontrava nos sujeitos, dito de outro modo, não era possível ensinar a tocar xiolofone, cantar em rodas organizadas, mas mediante revisão de autores que sustentaram a prática (LEVIN, 2005); (WINNICOTT, 1971) bem como as narrativas apresenatadas anteriormente, foi possível movimentar a intervenção mediante a produção de cenários, do brincar e de uma produção de sí singular, onde o desejo era que algo pudesse ecoar mediante as imersões em simbolismos musicias.

Desde o início da ***práxis*** tocou a atenção os atos estereotipadas apresentados no autismo, onde os movimentos repetitivos ecoaram como uma mola propulsora das intervenções.

O sujeito em questão passa a aula de Artes batendo sobre a mesa, indagava-me? Como chegar neste sujeito? Seria possível que estas estereotipias de alguma forma se transformassem em ritmos? O que poderia surgir? Não sabia, apenas utilizava o violão, apresentava xocalhos, cantava, aproximava-se, "algumas" vezes os chocalhos eram arremessados, deixava que o sujeito fosse, ao seu modo, mas continuava. Ao longo do percursso fui percebendo que o objeto não era mais arremessado, já tinha algum ganho, minha presença de algum modo já era suportada.

Essa presença suportada é teorizada em psicanálise como um difícil encontro entre o Outro e o sujeito com autismo, porém em distintas investidas, respeitando o lugar que este toma em seus atos, mesmo que "nada" surja, sustenta-se o desejo, o desejo de estar, de poder movimentar algo que ***a priori*** não se sabe, mas entende-se como fundamental para que algo de simbólico adentre em um universo que se estrutura entre o real e o imaginário. (FERREIRA; VORCARO, 2017.)

Entre o real e o imaginário há um sujeito que é investido desde um lugar onde a música possa ser uma linguagem outra, um momento de aproximação simbólica, esta linguagem que não se pretende ensinar a música como um lugar de um fazer estereotipada na linguagem heterogênea, mas que algo possa ser experiênciado, e foi possível.

Neste ponto de interlucução entre a educação musical e a clínica as tecituras de Alain Didier-Weill tornam-se referenciais, pois para o autor a música constitui-se como uma linguagem outra de um recomeço, de um encontro com o real e uma outra lingua. Neste movimento poderiamos entender uma linguguagem distinta daquela que o sujeito têm experimentado desde o seu nascimento. É uma aposta, é uma criação, é um lugar de não saber para produzir algo que não se sabe, mas que se entende como simbólico.

Quando o sujeito em questão pega o xocalho e por segundos bate na mesa ele produz algo, algo do sonoro, algo da apropriação de uma presença, de uma experiência, algo que não se pretende olhar como um ensino musical, mas como uma experimentação simbólica, esta mediada pela música.

Entende-se desde as teorização da psicanálise que a aposta no sujeito encarnada pelo Outro educador, pelo Outro clínico constituiem-se como fundantes de uma ética, a do desejo, o desejo que algo surja, neste caso que algo de apropriação simbólica seja experiênciado, e foi.

Cabe salientar que as investidas na educação de crianças com autismo são complexas, que o desejo do educador é onde se sustenta a prática, que não se pretende curar, almeja-se o experimento, não se pretende olhar para a criança autista e desenhar ***a priori*** que emerja um sujeito que se adeque a linguagem universal, mas sim um sujeito que cria no espaço potencial que o educador possibilita.

Este estapaço potencial é discutido por Winnicott (1971), o qual trabalha com o conceito de criatividade através do brincar, para este autor, mesmo que não tenha trabalhado com criaças autistas, é no brinca que emerge o sujeito, na criatividade, para

tanto amplia-se ente conceito na educação e na clínica com crianças autistas.

O sujeito o qual relato esta experiência não se tranformou em um ritmico das musicias que tocavam-se nos ateliês musicais, mas pode de alguma forma adentrar em um cenário outro, uma cena onde a música e seus simbolismos o chegam, este foi o objetivo da educação musical com essas crianças.

Educa-se para a experiência, experícia-se o desejo de que algo se torne uma potência para o sujeito, esta é uma educação outra, uma linguagem outra, um possível ao seu modo, sem expectativas, mas com desejo, onde o educador à todo tempo experencia suas próprias faltas, seus próprios fracassos, mas entende que em algum momento algo que ele não sabe pode vir a surgir.

É denso, mas é encantador!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta trajetória com o autismo e suas peculariedades, percebeu-se embates epistemológicos, os quais referencaiam-se principalmente na designação de um lugar discursivo para estes sujeitos, dito de outra forma, um embate em questões das teorias da linguagem e da conceituação de sujeito.

Considera-se que a *práxis* e a criação de espaços onde o sujeito possa ser ao seu modo, onde as imersões em simbolismos outros se revela como potencia ao sujeito, onde os tensionamentos epistemológicos não adentram enquanto questão neste estudo, pois entende-se a aposta como mola propulsora da intervenção e potencial à criatividade.

Experiências de ateliês com autistas se tornam espaços em potência, espaços de inclusão, de criação, mesmo que a relação com o não saber nos toque o tempo todo, parece que esta é a questão, ao não saber apostamos que algo surja e não somos nós quem dizemos o que está por vir, apenas apresentamos uma linguagem outra, uma linguagem advinda das artes, da música, um espaço criativo para um sujeito que irá produzir, se produzir, algo ao seu modo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço as crianças que fizeram parte dos ateliês musicais, as quais se tornaram meu habitat de questionamentos teóricos, da minha construção profissional e acadêmica.

REFERÊNCIAS

CIRIGLIANO, Márcia Maria da Silva. **Uma pontuação possível aos discursos sobre o autismo: a voz no autista-interlocuções entre análise de discurso, psicanálise e musicoterapia.** Tese (Doutorado em estudos da linguagem) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, 2019.

DE CARVALHO, Gloria Maria Monteiro; DE MELO, Maria de Fátima Vilar. Ecolalia e música: a linguagem no autismo. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 63-84, 2018.

FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **O tratamento psicanalítico de crianças autistas: Diálogo com múltiplas experiências**. Autêntica, 2017.

LEVIN, Esteban. **Clínica e educação com as crianças do outro espelho**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MALISKA, Maurício Eugênio. Destinos da pulsão invocante na direção da análise. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 25, p. 47-53, 2022.

MATOS, Graciela C.; FÁVERO, Cristina H. A música na sala de aula e seus benefícios no processo de aprendizagem das crianças autistas. In: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar B.; FRANCO, Anderson E. R.; LEITE, Maria A. (orgs.). **Formação de professores(as), Universidade e Educação Básica**: contribuições para as (trans)formações no ensino. Itapiranga: Schreiben, 2023, v. 2, p. 162-171.

SANTOS, Bruno Gonçalves dos. **Música e experiência psíquica: ressonâncias entre autismo e laço social.** Tese (Doutorado em Ciências e Letras) – Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2021.

VIANA, Beatriz Alves et al. A dimensão musical de lalíngua e seus efeitos na prática com crianças autistas. **Psicologia USP**, v. 28, p. 337-345, 2017.

VIANA, Beatriz Alves; PIERI, Luciana Carvalho. Articulações entre psicanálise e música: a presença da voz na constituição do sujeito. **Psicanálise & Barroco em Revista**, v. 18, n. 1, p. 97-113, 2020.

QUINET, Antônio. Psicanálise e música: reflexões sobre o inconsciente equívoco. **Música e Linguagem-Revista do Curso de Música da Universidade Federal do Espírito Santo**, v. 1, n. 1, 2012.

WINNICOTT, D,W. O brincar e a realidade. Imago. Rio de Janeiro. 1971.

A PRÁXIS DOCENTE: A AFETIVIDADE E SUA AÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 27/12/2023

Gicele Santos da Silva
Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UNISINOS/RS (1993). Graduada em Engenharia Civil pela UNISINOS/RS (1995). Graduada em Administração pela ANHANGUERA/RS (2017). Graduada em Gestão da Produção Industrial pela UNINTER (2017). Graduada em Formação Pedagógica em História pela UNINTER(2019). Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER/RS. Pós-graduada em MBA em Coaching Estratégico pela FAMAQUI/RS (2017). Pós-Graduada em Formação Docente para EAD pela UNINTER (2018). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci/Grupo UNIASSELVI - Polo IERGS (2018). Pós-graduada em MBA em Desenvolvimento Humano para Estratégia e Inovação pela UNINTER (2020). Pós-Graduada em MBA em Gestão e Processos de Qualidade - UNINTER (2021). Pós-Graduada em Educação e Novas Tecnologias - UNINTER (2022). Pós-Graduada em Games e Gamificação na Educação – UNINTER (2023).
https://lattes.cnpq.br/5705299021490064
https://orcid.org/0009-0001-8624-1600

RESUMO: Na ação docente, o professor constantemente revê sua formação, que se constitui através de crenças, de valores, de atitudes, de questionamentos e troca de experiências, fazendo-o perceber o ato de ensinar e aprender como uma práxis transitória entre a aprendizagem e as relações interpessoais estabelecidas entre ele e o aluno. Através deste artigo é possível investigar a afetividade frente a esse processo, sendo ela um agente multiplicador de competências e habilidades, uma busca investigativa dos fatores, que fazem das relações humanas entre professor e aluno um diferencial para aquisição de novos saberes, onde a afetividade é um instrumento pedagógico que subsidia a educação do sujeito. Em decorrência disso, prepara-o para o mercado de trabalho, sendo o afeto fundamental para a vida, em todas as suas fases e de todas as formas. O estudo destaca a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino-aprendizagem e do papel do Professor em manter-se atento diante dos vários aspectos de afeto estabelecidos nessa relação. O método escolhido consiste em uma pesquisa exploratória através de bibliografias de autores que são ênfase a questão afetiva e sua contribuição, tanto

pedagógica quanto educacional no processo de ensino aprendizagem por intermédio do Professor. Sendo assim, inúmeras possibilidades se abrem para o ato de aprender e ensinar; ora sujeito, ora objeto essa troca permite ampliar os saberes, explorar mecanismos que auxiliam na interação e também na crescente necessidade de encaminhar ações eficazes, permanentes e sustentáveis para a construção de um novo paradigma educacional.
PALAVRAS-CHAVE: Docência. Afetividade. Ação Pedagógica. Processo de Aprendizagem. Pedagogia Afetiva.

ABSTRACT: In teaching, the teacher constantly reviews his training, which is constituted through beliefs, values, attitudes, questions and exchange of experiences, making him perceive the act of teaching and learning as a transitional praxis between learning and interpersonal relationships established between him and the student. Through this article it is possible to investigate affectivity in the face of this process, as it is a multiplier agent of skills and abilities, an investigative search for the factors that make human relationships between teacher and student a differentiator for the acquisition of new knowledge, where affectivity is a pedagogical instrument that subsidizes the subject's education. As a result, it prepares you for the job market, with affection being fundamental to life, in all its phases and in all its forms. The study highlights the importance of emotional bonds in the teaching-learning process and the role of the Teacher in remaining attentive to the various aspects of affection established in this relationship. The chosen method consists of exploratory research through bibliographies of authors who emphasize the affective issue and its contribution, both pedagogical and educational in the teaching-learning process through the Teacher. Therefore, countless possibilities open up for the act of learning and teaching; sometimes subject, sometimes object, this exchange allows expanding knowledge, exploring mechanisms that assist in interaction and also in the growing need to take effective, permanent and sustainable actions towards the construction of a new educational paradigm.
KEYWORDS: Teaching. Affectivity. Pedagogical Action. Learning process. Affective Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A ação docente é uma tarefa árdua no cotidiano. Trata-se de um desafio constante, pela pesquisa de formas inovadoras para o ensino e para o aprendizado. Uma importante ferramenta neste processo: a afetividade para estabelecer laços com os educandos e, com isso, permear este vasto universo de possibilidades ao redor das etapas de aprendizagem por intermédio das relações estabelecidas entre professor e aluno.

Destaca-se a importância que o professor-mediador do conhecimento exerce, assim como, a importância da qualidade dessa relação, professor-aluno, para a aprendizagem, sendo essa, produto da criação, onde o aluno aprende um conceito criando e o educador ensina desenvolvendo com os alunos, o movimento dessa criação.

A presente pesquisa objetiva compreender as relações interpessoais e o vínculo afetivo que facilita a comunicação e as linguagens formando laços sólidos nas relações humanas. A originalidade de cada indivíduo cria uma comunicação interpessoal e com ela

todo o processo, que envolve o segredo do conviver.

Este artigo busca investigar os fatores que fazem das relações humanas entre o Professor e o aluno um diferencial para a aquisição de novos saberes, onde a afetividade é um instrumento pedagógico que subsidia a educação do sujeito, em decorrência disso, o prepara para o mercado de trabalho.

O método escolhido é de uma pesquisa exploratória através de bibliografias de autores que dão ênfase a questão afetiva e sua contribuição, tanto pedagógica quanto educacional, no processo de ensino aprendizagem por intermédio do Professor. Por meio desta metodologia, podem-se compreender as relações sociais que indicam a trajetória da relação Professor e Aluno tendo como ponto fundamental a questão na formação do aluno e sua vinculação com o processo educacional.

A educação, por sua vez, é tão fascinante que em dias como os de hoje, quando inúmeros saberes estão ao alcance através de apenas um clique, primar pelo contato a vivo, discutir ideias, trocar experiências que não seja pelo celular ou computador, é algo que causa espanto.

Sobre essa percepção, Chalita (2001) afirma:

> A educação não pode ser um mero instrumento de conhecimento para fins de competitividade. A educação não pode ser reducionista; devem ser ampla, na direção da formação dos seres humanos completos, críticos e participativos, na direção da construção da cidadania. (CHALITA. 2001, p. 58)

A figura do Professor educador deve ter como objetivo a busca e a viabilidade de ferramentas que o motive e impulsione o seu aluno no processo de aprendizagem, possibilitando a ele uma visão de futuro e da escolha de caminhos que o levem ao sucesso e a realização pessoal, ao mesmo tempo em que o prepara para as adversidades que encontrará durante seu processo de crescimento enquanto indivíduo. O foco do docente deverá ser de comprometimento em estabelecer uma relação de confiança e de afetividade para com o seu aluno dentro da sala de aula, preparando-o para o futuro e para a vida, e também conduzindo com responsabilidade e afeto.

METODOLOGIA

A metodologia consiste em um processo de desenvolvimento e conjunto de etapas e processos a serem cumpridos, ordenadamente, na investigação. Representa o passo a passo realizado da geração da pergunta a ser respondida até a obtenção da resposta e quais meios serão utilizados para tanto.

Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se um processo metodológico contemplando a realização de uma pesquisa qualitativa, partindo do preconizado pela revisão bibliográfica, objetivando o nivelamento dos conhecimentos. Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores.

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória e descritiva com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão afetiva e sua contribuição, tanto pedagógica quanto educacional, no processo de ensino aprendizagem por intermédio do professor.

Segundo Gil (2008):

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2008, p. 41).

Conforme o objeto de estudo do artigo e com a utilização da análise literária por intermédio do acesso à literatura acerca de autores que buscam entendimento da problemática apresentada, faz-se necessário ressaltar que a natureza quanto à abordagem da pesquisa fora destacada pelo levantamento bibliográfico, como livros, artigos, a utilização de publicações em *sites* seguros e dotados de contribuição do saber para a construção do artigo e periódicos publicados para o oferecimento do conhecimento com forte embasamento teórico.

Segundo Trivinõs (2008, p.109): "Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiências em torno de determinado problema".

Considerando o desenvolvimento proposto por Tranfield, Denyer e Smart (2003), o processo metodologico seguido: "Estágio 1 Planejamento da Revisão - Estágio 2 Condução da Revisão - Estágio 3 Apresentação e Discussão dos Resultados".

A escolha da abordagem qualitativa torna-se necessária no presente estudo, pois permite respostas a realidades que não podem ser quantificadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1. A AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

Os relacionamentos de todos os envolvidos no cotidiano educacional revelam diferentes conhecimentos, habilidades de relacionamento interpessoal, conteúdos da cultura que são temporais, múltiplos e heterogêneos.

A construção dos saberes acontece no tempo de vivência do indivíduo, junto a sua família, na escola, nas integrações cognitivas e afetivas. Devem-se estabelecer relações de empatias com o outro ser humano, procurando entender e perceber seus sentimentos, intenções e mensagens. Tais características nos dão a possibilidade de um relacionamento pleno com os demais, além de uma melhor qualidade de vida.

Falar de afetividade, segundo Benato (2001, p.13): "[...], é falar da essência da vida humana no sentido em que o ser humano, social por natureza, se relaciona e se vincula

a outras pessoas desde sempre, sendo feliz e sofrendo em decorrência dessas inter-relações".

Para Ferreira (1999) a afetividade significa:

> Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. O afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo. Ele nos dá coragem motivação, interesse, e contribui para o desenvolvimento do ser. Durante toda a nossa existência, muitos acontecimentos fazem parte da nossa consciência; são as nossas experiências de vida. Essas experiências podem ser agradáveis ou não e é por meio do afeto que aprendemos essas informações. Todas as relações familiares, profissionais ou pessoais são permeadas pela afetividade, em qualquer idade ou nível sociocultural. (FERREIRA, 1999, p.62).

Conforme afirmação de Wallon (2008):

> [...] a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico. (WALLON, 2008. p.73)

A afetividade se faz presente na vida de qualquer indivíduo, independente da sua origem ou classe social.

Faz-se necessário que o educando perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua realidade. Somente desta forma a aprendizagem poderá provocar de uma forma eficaz mudanças no seu comportamento e qualificando sua educação.

Tradicionalmente, nas escolas a relação professor-aluno era vertical, onde ao professor pertencia o poder do conhecimento, do saber e o educando apenas recebia este conhecimento pronto. Ele não fazia a menor questão de vivenciar com os seus alunos a aprendizagem, atuava sem qualquer tipo de expressão humana em relação ao aluno, prejudicando sua qualidade afetiva e produtiva em sala de aula. Com isso, o papel do educador ficou comprometido com a construção do conhecimento dos educandos.

O docente precisa saber visualizar exercícios de cooperação que sustentarão os próprios desenvolvimentos cognitivos, moral, social e afetivo dos discentes. Este profissional deverá ser um facilitador, desenvolvendo a criatividade, vinculando valores sólidos, e contribuindo para a formação de um indivíduo/aluno com personalidades únicas. Conforme Freire (1997, p.47): "[...] às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar, na vida de um aluno, um simples gesto do professor".

Mahoney e Almeida (2007, p.126) afirmam a importância da construção de um ambiente afetivo em sala de aula, porém o ambiente está diretamente ligado a postura assumida pelo professor. Os autores afirmam: "[...] na relação professor-aluno reconhecer o clima afetivo e aproveitar a rotina da sala de aula para provocar o interesse do aluno".

Para Cunha (2002):

> Quando o professor chega perto do aluno quando o chama pelo nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isto o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de estímulos à sua capacidade de pensamento. Muitos professores usam o senso de humor para tornar-se mais próximos de seus alunos, dessa forma desmistificam a relação autoritária entre professor e aluno. (CUNHA, 2002, p.72)

Segundo Piaget (1971, p.271) não há possibilidade de desassociar a afetividade da cognição, no desenvolvimento intelectual. O autor afirma: "A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

A relação afetiva estabelecida entre o aluno e professor apresenta uma certa vulnerabilidade. Muitos docentes ignoram que o processo de evolução da afetividade potencializa o desenvolvimento cognitivo do aluno, o que provoca uma demonstração superficial de carinho.

Conforme Almeida e Mahoney (2004):

> À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem. (ALMEIDA; MAHONEY, 2004, p.198)

A afetividade deve ser uma prática constante para o educador provocar o seu aluno para uma reflexão sobre as ações propostas, não só para o desenvolvimento cognitivo daquele indivíduo, mas estabelecendo vínculos positivos junto aos conteúdos desenvolvidos.

Chalita (2001, p.153), relata que: "[...] quando o professor realiza pequenos gestos de atenção com o aluno, ele está quebrando barreiras e fertilizando o terreno da amizade". Ainda segundo o autor, é o famoso afeto, que nada tem de complicado e que não exige sacrifícios, bastando um pouco de boa vontade e muito de vocação para o magistério, que faz acontecer às mudanças.

Segundo Saltini (1997):

> A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, faz parte da paz que os alunos precisam. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar a criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-a sozinha ou junto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento de si mesmo, tanto do educador quanto da criança. (SALTINI, 1997, p.91)

Afinal, quem é o profissional? Quem é que deve criar condições para que a

aprendizagem aconteça? Quando Chalita (2001) fala que basta um pouco de boa vontade e muito de vocação para o magistério, cabe uma pergunta que todo educador deveria se fazer: Estou fazendo diferença na vida dos meus alunos? Sou realmente um professor, um mestre? Ou sou apenas um transmissor de conteúdo sem vida?

Logo, educar não é transmitir conhecimento, mas dar a oportunidade do aluno aprender e buscar suas próprias verdades. Para isso, deve-se utilizar o afeto e sobre isso Cunha (2008, p.51) diz:

> Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é o meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que em muitas vezes estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz. (CUNHA, 2008. p.51)

De fato, o afeto é uma importante ferramenta no auxílio ao professor, ele sendo desenvolvido em sala de aula, com o objetivo de alcançar a atenção do aluno, certamente pode provocar vontade em querer aprender e ao mesmo tempo tornar-se participativo. O poder do afeto é magnífico. Ele quebra crenças limitantes além de promover o bem estar ao aluno.

O educador que tem um olhar sensível é o que, em sua prática pedagógica, avalia seus alunos e trabalha com eles de forma atenciosa e é capaz de compreender, contextualizando seus valores, em cima da realidade dos alunos para a melhor aprendizagem. A sensibilidade do professor torna-se capaz de entender os estágios de desenvolvimento da criança, fazendo-a vivenciar um mundo de imaginação, sonhos, alegrias, dentre outros..

Saltini (2008, p.49) afirma: “Com isso a educação, a qual demonstra que o sujeito (aluno), hoje passa a ter importância no ensino-aprendizagem, revela também que para haver um aprendizado significativo a relação que acontece, exerce influência, portanto, se faz necessário orientá-lo quanto ao uso deste conhecimento”.

O autor detalha que a relação desenvolvida entre o professor e o aluno permite grande aquisição e conhecimento, cada momento que é compartilhado pelos mesmos enriquece o aprendizado. Esses momentos são representados pelo que chamamos de afetividade, e como foi dito anteriormente, o cognitivo não está dissociado do afetivo. Cunha (2008, p.85) também diz que: ”A sala de aula ao revestir-se da sua humanidade, com laços de compreensão e entendimento, com atividades dinâmicas e desejadas, com participação ativa do aluno e nutridas por seu interesse, poderá tornar o aprendizado surpreendente”.

A criança, em sua infância, demonstra o vínculo afetivo inicialmente na relação familiar: pais, filhos e irmão(s). Na fase escolar, a criança estabelece um vínculo afetivo com o professor, impulsionada pelo processo de aprendizagem.

Esse processo é detalhado por Fernandez (1991):

> Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer

> um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Com isso, [fica esclarecido] que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, psicopedagogos, conteúdo escolar, livros, escrita, não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (FERNANDEZ, 1991, p.47-52)

Observa-se que a afetividade deve fluir dentro da sala de aula, pois é nela que se desenvolve a educação emocional que prepara os alunos a se tornarem indivíduos com ótimas relações interpessoais e principalmente os alunos terão melhores condições intelectuais de aprender.

Saltini (2008, p.92) diz: “A educação é uma arte. Não é uma mera profissão ser educador. Manipulamos a educação com as duas mãos a do afeto e a da lei das regras”.

Segundo Cunha (2008, p.91):

> Em razão do conhecimento prévio do conteúdo, o professor possui o domínio da matéria e, por conseguinte, sabe como promover o aprendizado dos seus alunos. Entretanto, além disso, ele ama o que faz. O seu amor provoca o amor da classe, como resultado, há fixação do que foi ensinado. A essa pedagogia, podemos chamar de afetiva. (CUNHA. 2008, p.91)

A pedagogia afetiva é esta linha que deve ser seguida em sala de aula, demonstrando afeto, sensibilidade, respeito, responsabilidade, dedicação, empatia e o compromisso, com o que se faz e para quem se faz. Uma vez a relação de confiança estabelecida, torna-se sólida e recíproca.

Oliveira (2006, p.47) registra:

> [...] o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seus meios, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece relações afetivas e emocionais. A criança traz para o ambiente escolar toda a carga afetiva de seu desenvolvimento com os familiares, os problemas emocionais surgirão nos contatos que se estabelecerão e, as crianças que tenham desenvolvido a inteligência emocional saberão lidar com as frustrações que este ambiente e suas relações lhes proporcionarão. (OLIVEIRA, 2006, p.47)

O diálogo, o sentimento em cada gesto, a cada palavra, são capazes de transformar o cenário educacional e humano onde se encontra esses sujeitos, seja como for, é imensurável pedagogicamente a instrumentação da afetividade na práxis do educador e do educando. Para tanto, cabe ao docente à responsabilidade de criar nesse espaço um ambiente saudável e equilibrado para todas as ações provenientes em sala de aprendizagem.

As percepções que o educando tem de seu docente estão relacionadas na forma que ele entende as ações, os vínculos e atitudes desse professor.

Segundo Freire (2005, p.97) que nos leva a tal reflexão:

> A percepção que o aluno tem de mim, não resulta exclusivamente de como

> eu atuo, mas também de como o aluno entende que eu atuo. Evidentemente, não posso levar os meus dias como professor ao perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. (FREIRE. 2005, p. 97)

Percebe-se no cotidiano docente, nas tarefas que cabem no exercício das práticas, o quanto as relações estabelecidas com os educandos facilitam e servem como alicerces para as tratativas e encaminhamentos de várias situações que são comuns nas salas de aula. Neste contexto, torna-se fundamental a confiança do discente e a admiração que ele estabelece com o docente quando pertence a um ambiente no qual há respeito, uma relação recíproca, harmonia, confiança e domínio por parte de seu professor dos conhecimentos a serem apropriados.

2. O PAPEL DA AFETIVIDADE NA EDEUCAÇÃO

Historicamente, a formação do professor esteve orientada pelas práticas que valorizam a objetividade e praticamente eliminam as emoções. Deixando de lado a emoção dos sujeitos, na medida em que lhes é imposto certa neutralidade e indiferença como condição para o correto desempenho profissional.

Conforme Maturana (1999, p.15): "[...] vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional". Compreendemos a existência, dentro da sala de aula da relação de racionalidade e da afetividade.

A discussão sobre o papel da afetividade na educação vem de muito longe, mas não se pode deixar de ressaltar, por outro lado, num movimento afetivo que faça com que os conteúdos toquem os sujeitos, tornando a aprendizagem significativa.

Para Chalita (2001, p.230):

> O grande pilar da educação é a habilidade emocional. Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e a social sem que a cognitiva seja trabalhada. Trabalhar emoção requer paciência. Trata-se de um processo continuado por que as coisas não mudam de uma hora para outra. É diferente de uma simples memorização, em que o aluno é obrigado a estudar determinado assunto para a prova, decorar conceitos e o problema está resolvido. É diferente de um conceito em que o professor, detentor do saber em sua bondade, doa o conhecimento ao aluno que o decora esse conhecimento decidido pelo professor. A emoção trabalha com a liberação da pessoa humana. A emoção é a busca do foco interior e exterior de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro, o que dá trabalho, que demanda tempo e esforço, mas que significa o passaporte para a conquista da autonomia e da felicidade. (CHALITA. 2001, p. 230)

Cada vez mais se reafirma, assim, a crescente necessidade de encaminharmos ações eficazes, permanentes e sustentáveis para a construção de um novo paradigma educacional.

Freire (2005, p.50) afirma: "[...] o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem".

O ser humano é social, mas não nasce preparado para viver em sociedade. Desde a infância é doutrinado frente aos seus ímpetos pela família, também aprende as questões ao redor do respeito e da violência. Nesse período, à afetividade já contribui — e muito — para suas aprendizagens, adquirindo entendimento sobre os limites e a valorização do outro.

A questão da afetividade em sala de aula torna-se um dos principais fatores determinantes para um vínculo de qualidade entre indivíduos, e entre o indivíduo e o objeto de conhecimento. Freire (2005) reforça esta ideia ao afirmar que o educar deve ser fascinante, comovente, possibilitando a celebração e admiração do ato, admirando a beleza, a complexidade e uma realidade interconectada totalmente, sinergética, sincrônica, portanto viva e ativa. Seguindo as ideias do autor, a expressão da afetividade e da sensibilidade na relação pedagógica, entende-se que no processo educacional estão envolvidos aspectos cognitivos. Contudo, também há afetivos que marcam e conferem aos objetos um sentido que determina a qualidade das aprendizagens. Segundo Freire (1996):

> A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE. 1996, p. 160)

Na mediação frente ao processo de ensino aprendizagem, a educação de forma afetiva faz com que as atividades em sala de aula tornem-se um ambiente que favoreça a convivência e a troca de experiências em prol do saber, tanto do professor quanto do aluno.

Rousseau (1994) nos presenteia com a seguinte definição, quanto ao afeto na relação Professor – Aluno:

> O aluno deve, sobretudo, ser amado, e que meios tem um governante de se fazer amar por uma criança a quem ele nunca tem a propor senão ocupações contrárias ao seu gosto, se não tiver, por outro, poder para conceder-lhe esporadicamente pequenos agrados que quase nada custam em despesas ou perda de tempo, e que não deixam- se oportunamente proporcionados, de causar profunda impressão numa criança, e de ligá-la bastante ao seu mestre." (ROUSSEAU, 1994, p.23- 24).

De forma interdisciplinar, as vivências de ambos acabam constituindo uma prática enriquecedora à medida que o professor acaba preparando esse aluno para a vida, além da sala de aula.

Ser um agente capaz de transformar o meio que está inserido é um dos inúmeros

papeis do professor para com o seu aluno. Complementando com as palavras de Freire (1979, p.15): “[...], não há educação sem amor [...] Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.”

Ao mesmo tempo em que o aluno é inserido nesta atividade, faz com que sua práxis seja cada vez mais fomentada por suas descobertas, vivências e reflexões. Almeja-se, através dessa ação, que o sujeito possa ser totalmente proativo frente a esse exercício, já que o trabalho dignifica-o.

Conforme Chalita (2001, p.52): “[...] o homem certamente nasceu para o trabalho, que lhe é indispensável como o meio de subsistência e como meta para concretizar seus planos”. Sobretudo, o autor diz que o grande desafio do educador é convencer o educando na valorização do bem comum, da convivência e responsabilidade junto aos demais indivíduos, objetivando a construção de um mundo cada vez melhor para esta e para as gerações que virão, onde o alicerce está fundamentado no respeito do professor para com o seu aluno.

Sobre isso, o autor Chalita (2001, p.137) afirma:

> Respeito ao aluno é o elemento fundamental a ser obedecido para que se forme uma geração com capacidade simultânea de sonhar e de executar, uma geração que imagine utopias e lute para a concretização delas; que se imponha metas e não tenha medo de tentar atingi-las, em qualquer idade. (CHALITA. 2001, p.137)

Com sua fundamentação oriunda de uma relação afetiva cheia de significados, o docente deve ter a preocupação em fazer da sala de aula, um espaço propício para a existência de interações entre os alunos, criando possibilidades de emergir a construção do conhecimento, onde essas interações vão assumir o papel na formação efetiva dos educandos. Com essa preocupação, deve-se observar mais o aluno, ouvi-lo; nesse sentido, já não basta ter criatividade, dinamismo, entendimento profundo dos conteúdos, que são importantes. Mas, acima de tudo, é necessário que esse aluno encontre vínculo e uma relação amistosa.

Segundo Libâneo (1999), o professor não apenas transmite uma informação, ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Ele dispensa atenção e preocupa-se para que o indivíduo/aluno desenvolva sua forma de expressão. Ao expressar opiniões, ou dar respostas, os alunos demonstram como estão reagindo à atuação do professor.

Para tanto, pode-se afirmar que, o fruto da aprendizagem está vinculado essencialmente na forte relação afetiva existente entre aluno e professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo possibilitou a verificação de um tema de grande relevância, provocando uma revisão sistemática, por parte do docente, sobre a sua práxis, pois a afetividade tem uma importância significativa no processo de aprendizagem, conforme detalhado no estudo

realizado.

Considera-se com mais clareza que a afetividade, mesmo que inconsciente, está presente em todas as ações de ensino que o professor assume desempenhar, constituindo-se como fator elementar das relações que se estabelecem entre alunos e conteúdo.

Passa-se a compreender que se o educador conhece seus alunos e valoriza as relações dentro da sala de aula, auxiliando-os em seus interesses, possibilitando a apresentação de soluções, para que as salas de aula tenham clima afetuoso. Para isso, planejando aulas com atividades atraentes, que despertem a curiosidade, contribuindo no processo de ensino aprendizagem.

Os fenômenos afetivos referem-se da mesma maneira aos estados de raiva, medo, ansiedade, frustração, tristeza, angústia, sentimentos presentes nas relações sociais, que desgastam não somente o aluno, mas também o professor. Assim, o educador mediador deve valer-se das relações afetivas para contribuir no processo de aprendizagem, aproveitando-se das competências para criar e desenvolver o novo, adotando uma postura de revisão reflexiva de suas práticas. Os indivíduos/alunos aprenderão muito mais e, com certeza, com maior qualidade. Para isso, demonstrando a qualidade desse ambiente — receptivos, afetivos, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais.

Para que as relações entre o professor, o aluno e o conhecimento gerem resultados positivos, é necessário que o docente encontre um sentido que lhe traga orgulho, felicidade e que seja esse seu maior objetivo. Que consiga descobrir na afetividade o caminho pelo qual estava buscando e também conhecendo.

Os autores consultados para o presente estudo consideraram a importância do afeto nas relações que estabelecemos como elementos fundamentais para que ocorram novas mudanças no comportamento, nas ações e, principalmente, que favoreçam a formação de indivíduos autônomos, capazes de analisar, tomar decisões, influenciar positivamente aqueles que o cercam, reformando a sociedade na qual estão inseridos, sendo capazes de gerar transformações mais humanas. Para tais transformações, salienta-se o papel do professor, que traz como missão a forma que exerce sua profissão, quando de maneira apaixonada pelo que transmite, e pelo aluno, e consegue perceber as realidades em tempo de cada turma, não exercendo a docência de forma padronizada, sabendo que, as relações interpessoais que estabelece servirão de base para que haja o despertar da curiosidade.

Todo o ser humano precisa de limites, mas também de carinho e de amor. Um educando aprende o que é o respeito, e respeita a partir do momento que reconhece o seu educador como um amigo que o respeita e merece respeito, como também alguém que se preocupa de verdade com ele e que lhe mostra os caminhos.

O estudo apresenta o verdadeiro papel do educador na vida do educando e sobre como poderá exercer sua influência de forma positiva, ou negativa. Cabe ao professor enxergar o aluno como um ser único que precisa aprender. Para que isso aconteça, é fundamental a compreensão da necessidade de amor, respeito e muito afeto.

As palavras dos autores pesquisados reforçam os resultados desta pesquisa, que apontam para a influência das relações entre professor e aluno na aprendizagem do discente. Percebe-se a importância da presença do afeto na relação professor e aluno, bem como ser possível identificar nas entrelinhas que a qualidade das relações, em uma sala de aula, deve ser fomentada pelo professor.

Um professor entusiasmado, sem duvida é fundamental para o bom ensino. É um diferencial. A sua função aparece como sendo a de ensinar, contribuindo e fazendo com que seus alunos tenham paixão pelo que estão aprendendo, ajudando-os a tomarem iniciativas e irem à busca de conhecimentos que lhes proporcionem a construção de um mundo mais humano e justo.

O professor deve interagir com seus alunos, procurar saber o que pensam e o que também gostariam de aprender, suas expectativas, os seus medos e ansiedades. Quando ele não interage, não se sente motivado com a sua prática e com a sua vida pessoal, estabelece sentimentos negativos no processo e na relação com seu aluno.

Para esses educandos, torna-se fundamental que os professores tratem bem a todos, não fazendo diferença entre uns e outros, pois eles demonstram desejo de ser respeitados na sua condição de aluno, considerando que aí existe uma pessoa. Torna-se, também, importante lembrar que as relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização de mudanças em níveis profissionais e comportamentais.

Importante ressaltar também, que o carinho, o amor transmitido, não vai anular a autoridade do professor. Pelo contrário, vai aproximá-lo ao aluno. Ao interagir com seus alunos, está ensinando experiências que serão essenciais para viver.

O questionamento que permeia este trabalho é um dos passos em direção ao entendimento amplo das contribuições que os sentimentos afetivos podem servir como estímulos e com isso agregar inúmeros conhecimentos aos sujeitos.

Entende-se que o segredo do bom ensino está diretamente ligado ao entusiasmo pessoal do professor. O docente é o principal agente estimulador, para que o indivíduo/aluno desenvolva a paixão pelo aprendizado: ajudar os alunos a tornarem iniciativas na busca de conhecimentos que lhes proporcionem a construção de um mundo mais humano e justo. Essa, por sua vez, é a tarefa árdua e mais prazerosa, que o professor na sua utopia busca tornar real, todos os dias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita da Silva. **A emoção na sala de aula**. SP: Papirus, 4a ed., 2004. Coleção Papirus Educação.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BENATO, Adrianna Fabiani. **Afetividade no processo de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?lookup=0&q=BENATO,+Adrianna+Fabiani.+Afetividade+no+processo+de+aprendizagem.&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em 02 outubro de 2020.

CHALITA, Gabriel. **EDUCAÇÃO: A solução esta no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

FERNANDEZ, A**.** *A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagôgica Clinica da Criança e sua Família.* Porto Alegre: Artes Medicas. 1991.

FERREIRA, A. B. H**. Novo Aurélio XXI:** o dicionário da Língua Portuguesa**.** 3ª. ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

__________ **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

__________ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

__________ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, Coleção Magistério. Série formação do professor, 1999.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, G. A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças. In: Sisto, F.; Martinelli, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LCT, 1971.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Edição bilíngue. Paraula, 1994.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

___________________. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TRANFIELD, David, DENYER, David; SMART, Palminder. ***Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge Means Review***. ***of Systematic*** *London: British Journal of Management*, p. 207–222, 2003.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

AS MINI-HISTÓRIAS COMO POTENCIALIZADORAS DA VISIBILIDADE DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 27/12/2023

Roseni da Rosa
Docente da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT – SEMED/ROO; Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/ Universidade Federal de Rondonópolis - UFR; Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, e Especialização em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem
(SEMED/ROO; PPGEdu/UFR)

Sandra Celso de Camargo
Docente de Educação Infantil da Prefeitura de Rondonópolis/MT. Graduação em Licenciatura Plena em Geografia – UFMT/CUR, Especialização em Educação Infantil – FALBE e Mestrado em Educação – UFMT/CUR (SEMED/ROO)

RESUMO: Este relato de experiência busca disseminar como o olhar para as vivências e experiências das crianças em instituições de Educação Infantil pode ser enriquecido por meio das mini-histórias, uma vez que destacam as nuances do cotidiano. Conforme sugere seu nome, são breves narrativas da vida diária nas instituições de Educação Infantil. O formato conciso estimula uma leitura rápida, bem como facilita a compreensão devido sua linguagem simples, direta e sensível. Assim, o leitor tem a oportunidade de aprofundar sua compreensão em relação as práticas pedagógicas que, muitas vezes, passam despercebidas devido às rotinas diárias. Neste artigo, entre diversas mini-histórias, foram selecionadas duas para exemplificar o trabalho pedagógico. Estas foram elaboradas por uma professora no ano de 2021, em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, tendo como atores sociais duas crianças de cinco anos.
PALAVRAS-CHAVE: Mini-história, Crianças, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência explora o impacto das mini-histórias na Educação Infantil, evidenciando o poder e a capacidade das crianças em atuar e transformar o ambiente ao seu redor, assim como se transformar por meio das suas próprias vivências, experiências e

descobertas durante o brincar no espaço escolar.

As mini-histórias não apenas tornam visíveis as crianças, seu desenvolvimento e suas aprendizagens para quem as aprecia, mas também destacam os pormenores e nuances dessas experiências, potencializando a importância de compreender e valorizar o processo de construção de conhecimento da criança. Em síntese, as mini-histórias proporcionam visibilidade à produção cultural das crianças. Estas rapsódias do cotidiano infantil elevam o ordinário ao extraordinário, por meio de uma observação atenta e uma escuta sensível às necessidades e interesses individuais da criança.

As mini-histórias ressaltam a importância de uma escuta atenta e sensível às diversas linguagens das crianças, possibilitando a exploração de aspectos de suas vidas que muitas vezes passam despercebidos e que podem ser comunicados por meio desse envolvimento ativo.

A AUTORIA SOCIAL INFANTIL POTENCIALIZADA NAS MINI-HISTÓRIAS

As mini-histórias tiveram início em Reggio Emilia, uma cidade italiana, sob a orientação do professor Loris Malaguzzi. Atualmente, no contexto brasileiro, são disseminadas pelo professor, doutor e pesquisador Paulo Fochi.

Paulo Fochi (2019) salienta que as mini-histórias são como pequenos episódios da vida cotidiana, e ao narrá-las tanto textualmente quanto visualmente, conferimos a elas um caráter especial, devido ao olhar atento do adulto/professor (a) que não apenas as acolhe, mas também as interpreta e atribui valor, contribuindo assim para a construção de uma memória pedagógica significativa.

> A ideia da mini-história está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano pedagógico. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo [...] (Fochi, 2019, p. 231).

Como intencionalidade pedagógica, o (a) professor (a) busca criar um ambiente que possua significados para as crianças, registrando seu desenvolvimento, aprendizagens e descobertas por meio de fotografias e anotações. Através dos registros escritos, orais e visuais, conhecidos como “observáveis” segundo a terminologia de Fochi (2019), o (a) docente tem a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica. Essa reflexão inclui uma análise cuidadosa para garantir que esteja alinhada com os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI’s – (Brasil, 2010). Além disso, verifica se os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), apresentados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017), estão sendo efetivamente

proporcionados às crianças em suas vivências e experiências no ambiente escolar. Nesse contexto, as mini-histórias tornam-se um valioso recurso de documentação pedagógica, permitindo narrar o cotidiano de maneira sensível e comprometida com as crianças e suas vivências na infância.

Essa visibilidade das práticas pedagógicas assume uma importância significativa para que a comunidade escolar compreenda o trabalho realizado com as crianças. Essa divulgação vai além da percepção comum de que a Educação Infantil se restringe apenas ao aspecto assistencialista do cuidado. Ao adotar uma escrita mais sensível e menos acadêmica, narrando os detalhes do cotidiano, o texto consegue estabelecer uma conexão mais estreita entre as famílias e a intencionalidade do espaço e dos fazeres pedagógicos nas instituições de Educação Infantil.

As mini-histórias que compartilhamos neste trabalho têm como atores principais duas crianças de cinco anos que frequentaram uma Escola Municipal de Educação Infantil em Rondonópolis, no estado de Mato Grosso no ano de 2021.

As mini-histórias apresentadas aqui, direcionam a atenção para um momento que, para muitos adultos, pode parecer rotineiro – o parque de areia. Contemplar e compreender a sutileza das ações das crianças exige que professores e professoras da Educação Infantil consolidem sua concepção acerca da criança como um ser potente em desenvolvimento. Nesse contexto, a narrativa dessas minúcias cotidianas não apenas esclarece, mas também proporciona um entendimento mais profundo e envolvente do ambiente educacional, incentivando uma maior participação e compreensão por parte das famílias.

A primeira mini-história, intitulada “Poção contra a maldade”, foi concebida a partir de uma interação direta entre professora/adulto e criança, destacando a riqueza de possibilidades contida no vasto universo infantil. Esta mini-história revela a não obviedade das crianças e a amplitude de suas perspectivas. Enquanto os adultos podem, de forma previsível, focar na proteção contra as preocupações mais evidentes, como a pandemia, a criança demonstra sua capacidade de estabelecer inúmeras conexões com o que observa, sente e percebe.

Professora: [redacted]
Turma: [redacted]
EMEI: [redacted]







POÇÃO CONTRA A MALDADE

Durante uma brincadeira no parque Isis oferece uma poção mágica para a professora provar (areia em uma garrafa e um canudo de graveto) e disse: “tome professora, isso vai te deixar protegida!”.

A professora surpresa diz: “contra o Coronavírus?”, imediatamente “experimentando” a substância.

Isis responde: “Também... mas, contra os roubos das pedras preciosas” (referindo-se a brincadeira da turma).

A professora logo a instiga e pergunta a composição da poção. Isis para... pensa... e em seguida responde: “tchar e ratifór”.

Seu raciocínio lógico e rápido, demonstra a sua imaginação criadoura e fantasiosa de uma criança que apresenta viver sua infância com alegria e satisfação com suas hipóteses e descobertas.

Se eu pudesse fazer um pedido aos céus nesse momento, seria que todos os “tchars e ratifórs” da infância protegessem as crianças da crueldade do mundo, assim como a Isis também deseja.

Neste contexto, o óbvio para a criança não se limita à proteção contra o Coronavírus, mas sim à preservação do seu espaço lúdico. Ao retornar à instituição após o período de fechamento durante a pandemia, a criança destaca que o mais crucial para ela é salvaguardar a possibilidade de participar de uma brincadeira que foi coletivamente construída pela turma. Essa narrativa ilustra de forma poderosa que, para as crianças, a prioridade é manter a continuidade de seu ambiente de aprendizado e brincadeira, revelando uma perspectiva singular que merece ser compreendida e valorizada.

Quanta interpretação textual cabe nesse diálogo. A criança revela não apenas os conhecimentos já adquiridos para elaborar seu discurso, mas também os novos saberes construídos durante a interação com o adulto atento que dedicou tempo para ouvi-la. É essencial reconhecer que as brincadeiras infantis, mesmo quando aparentemente simples, transcendem a ação mecânica de colocar e tirar areia de um pote que ela cria suas “comidinhas”. Há um universo vasto de poções e significados a serem explorados, indo além do que um olhar superficial pode capturar.

Nesta esteira, assim como Paulo Fochi (2019), defendemos que o principal objetivo da Educação Infantil é estabelecer um ambiente propício para que as crianças se sintam motivadas a elaborar suas próprias compreensões do mundo, em vez de simplesmente absorverem conhecimento pronto. Por isso, é importante que os professores desenvolvam

a habilidade de ouvir as crianças e compreender como elas estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais.

Essa perspectiva está alinhada com a concepção de criança, conforme delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI´s, 2010), que a define como:

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, MEC/SEB, 2010, p. 12).

A segunda mini-história, denominada "Voos da infância", destaca uma brincadeira no balanço, uma atividade cotidiana nas Instituições de Educação Infantil. Na narrativa, a professora demonstra uma compreensão profunda dos fazeres da criança, revelando conhecimento sobre seus gostos e preferências neste ambiente específico. No dia em questão, a atenção da professora estava totalmente voltada para essa brincadeira, permitindo que a criança revelasse uma série de habilidades consolidadas. Sem a necessidade de uma folha A4, foi no ato de brincar e no olhar atento da professora que a criança se expressou e se realizou, demonstrando aquilo que sabe e domina.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI's – (Brasil, 2010) estabelecem as interações e a brincadeira como elementos fundamentais na estrutura do currículo para essa primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, o olhar do professor ou da professora deve estar direcionado para tornar essas experiências o foco de interesse da criança, como evidenciado nas duas mini-histórias que destacam o brincar - seja nos brinquedos do parque, com areia e potes, ou nas interações das crianças tanto com seus pares, com o ambiente quanto com o adulto.

Conforme apontado por Fochi (2017), o desejo de compreender e explorar à criança

é o que impulsionará o professor e a professora a construir uma mini-história. Este enfoque não apenas atende às Diretrizes Curriculares, mas também reflete a dedicação do educador e da educadora em compreender e apoiar o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências e vivências significativas e lúdicas.

O artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990) prevê que:

> 1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

O direito da criança de se expressar e ser ouvida é intrínseco ao reconhecimento de sua dignidade como ser humano, sujeito de direitos. Nesse sentido, é considerável reconhecer e respeitar a capacidade da criança de se comunicar e se expressar de diversas maneiras, como explícito nas mini-histórias. Conforme expresso por Malaguzzi (2016, p. 21), a criança:

> [...] tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de brincar e de falar. Cem sempre, cem maneiras de ouvir, de surpreender, de amar. Cem alegrias para cantar e perceber. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem Cem linguagens (e mais cem, cem, cem) [...].

A elaboração das mini-histórias requer a aplicação da Pedagogia da Escuta[1], o que implica assumir o papel de escutador. Essa abordagem fundamenta-se em uma escuta atenta e sensível em relação às "Cem Linguagens da Criança" (Malaguzzi, 2016). A prática da escuta é uma ferramenta poderosa que amplifica o que as crianças têm a expressar, incluindo suas necessidades e manifestações, conforme ressalta Francesco Tonucci (2005, p. 18): "É necessário prestar atenção nas crianças. Esta é a primeira condição para que possamos dar voz às crianças: reconhecer que são capazes de expressar opiniões, ideias e fazer propostas [...] para nós adultos [...]."

A expressão "vozes das crianças", usada por Tonucci, não implica necessariamente em "dar voz", pois elas já a possuem intrinsecamente. O termo "vozes infantis" refere-se às diversas linguagens da criança, uma vez que elas se expressam por meio do desenho, da música, da brincadeira, do movimento, das emoções e reações, como nas mini-histórias. Nesse contexto, é responsabilidade dos adultos criar oportunidades para escutar as distintas formas de expressão das crianças (Friedmann, 2022).

Percebemos nas mini-histórias, que a prática da escuta transcende a mera audição; frequentemente, demanda auscultação[2], indo além das barreiras do ouvido para envolver os demais sentidos, como a visão, tato, olfato, paladar. Compreende o reconhecimento das diversas linguagens do corpo da criança, incluindo os choros, gestos e movimentos. Por

1 Loris Malaguzzi foi o criador e difusor da Pedagogia da Escuta, uma abordagem educacional que atribui grande valor às vozes das crianças.
2 Buscar compreender mesmo aquilo que não é expresso verbalmente, seja por meio de gestos, sinais, expressões ou desenhos.

meio do corpo, as crianças têm a capacidade de revelar de forma eloquente aquilo que desejam comunicar, pois, de fato, o corpo "fala".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mini-histórias apresentadas nesse artigo ilustram de maneira vívida a autoria social infantil nas brincadeiras do cotidiano escolar, evidenciando o desenvolvimento e a construção de conhecimento por parte das crianças. Além disso, ressalta-se a importância do olhar sensível da professora ao perceber as vivências significativas da criança, sendo essencial para a seleção criteriosa dos elementos observáveis, a escolha do ângulo nas fotografias e a narração dos eventos.

Vale destacar que não existem receitas ou regras fixas na elaboração das mini-histórias. Como educadores e educadoras, devemos permanecer sempre em um estado de aprendizado contínuo, adaptando nossas práticas conforme compreendemos melhor as necessidades e experiências únicas de cada criança. Esse processo dinâmico reflete o compromisso com uma abordagem pedagógica centrada na criança, que valoriza sua especificidade e promove um ambiente educacional enriquecedor.

Ao discutirmos sobre infância, as melhores especialistas no assunto são as próprias crianças, pois elas compreendem o mundo à sua maneira e têm muito a nos comunicar e ensinar. Isso ocorre não apenas por meio da expressão verbal, mas também por todas as suas outras formas de linguagem, afinal, nosso corpo é uma forma de comunicação por si só. Além disso, é importante escutar o que as crianças têm a dizer no âmbito escolar, inclusive, para subsidiar os projetos e planejamentos pedagógicos.

As mini-histórias oferecem um vislumbre claro de como as crianças compreendem e interagem com o mundo ao seu redor. Além dessa valiosa função, elas podem ser empregadas como uma estratégia eficaz de comunicação entre a família e a escola. Nesse contexto, a professora também tem a oportunidade de integrar os registros das mini-histórias como uma contribuição significativa para a elaboração do relatório de desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/**Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

__________. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

__________. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF, 1990.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil** - OBECI. Tese, (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do respeito às vidas das crianças na Primeira Infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, Adriana *et al.* (org.). **Olhares para as crianças e seus tempos:** caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinhos/ Diálogos Embalados, 2022, p. 19 – 34.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem:** agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM SAUDE NA ERA DA INFORMAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de submissão: 26/10/2023 *Data de aceite: 27/12/2023*

Taciane Oliveira Bet Freitas
Universidade Estadual de Feira de Santana
São Caetano do Sul – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/9449675336415941

Davi da Silva Nascimento
Hospital Universitário de Brasília – UnB-HUB (EBSERH)
Brasília - Distrito Federal
http://lattes.cnpq.br/3481499555648959

RESUMO: Este artigo por objetivo relatar a experiência da utilização de metodologias ativas como estratégia de ensino aprendizagem na educação superior em saúde, durante oficinas desenvolvidas com docentes em uma universidade. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, sobre as ações desenvolvidas em uma oficina por docentes e para docentes do ensino superior, de uma universidade na cidade de Salvador, Bahia, durante a Semana Pedagógica. As atividades foram desenvolvidas em quatro momentos: planejamento da oficina e respaldo teórico; apresentação e discussão de reflexões sobre Metodologias Ativas, Jogos e Gamificação; Desenvolvimento prático com utilização de Jogos educativos e Gamificação e, por fim, Avaliação das atividades. Conclui-se que a o compartilhamento de experiências docentes, representa um esforço conjunto na ressignificação de abordagens pedagógicas no ambiente do ensino superior. Sobretudo, considera-se que a implementação das metodologias inovadoras ainda carece de mais estudos e necessita de maior investimento em pesquisa e divulgação.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, Educação Superior, Educação em Saúde.

CHALLENGES OF USING ACTIVE METHODOLOGIES AS A HEALTH TEACHING STRATEGY IN THE INFORMATION AGE: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: This article aims to report the experience of using active methodologies as a teaching-learning strategy in higher education in health, during workshops developed with professors at a university. This is a descriptive study, of an experience report type, on the actions developed in a workshop by teachers and for higher education teachers, at a university in the city of Salvador, Bahia, during the Pedagogical Week. The activities were developed in

four moments: workshop planning and theoretical support; presentation and discussion of reflections on Active Methodologies, Games and Gamification; Practical development using educational games and Gamification and, finally, evaluation of activities. It is concluded that sharing teaching experiences represents a joint effort in redefining pedagogical approaches in the higher education environment. Above all, it is considered that the implementation of innovative methodologies still requires further studies and requires greater investment in research and dissemination.
KEYWORDS: Active teaching-learning methodologies, Higher Education, Health Education.

1 I INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem passado por grandes transformações, pois no processo da globalização as fronteiras foram diminuídas ao ponto que as pessoas podem se comunicar globalmente através das redes interligadas. Essas mudanças levaram a um impacto tão significativo na produção e disseminação da informação/conhecimento que autores denominam esse estágio de “sociedade da informação ou sociedade do conhecimento”. Porém nesse novo paradigma tanto dos profissionais da informação quanto a sociedade necessitam de estratégias para o uso da informação na produção do conhecimento (BORGES; ALENCAR, 2014; BELLUZZO, 2018).

Nesse contexto, a educação é desafiada a responder as demandas dessa sociedade em transformação. As práticas educativas necessitam ser repensadas e readaptadas constantemente de forma a socializar a informação e, ao mesmo tempo, permitir aos educandos utilizá-la de forma autônoma, crítica e reflexiva, na construção do conhecimento (BRAGA; DOMINGUES; OLIVEIRA; 2011).

Dessa forma, o professor é um ator importante no repensar desse processo de construção do conhecimento. As mudanças das práticas pedagógicas requeridas pelos novos tempos, devem ser idealizadas, planejadas, executadas e não impostas ou verticalizadas para não retirarem o prazer dos educadores e educandos na construção do conhecimento. Torna-se imprescindível a utilização de metodologias ativas como práticas inovadoras, adequadas ao contexto temático, de forma a permitirem a participação ativa dos acadêmicos no processo de desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico (BORGES; ALENCAR, 2014; SOBRAL; CAMPOS, 2016).

Dentro desta perspectiva, as Metodologias Ativas (MA) se constituem como pontos de partida para avançar para processos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Teóricos como Freire (2009), Morin (2011), Moran (2014), entre outros, enfatizam, há tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, tornando-o protagonista de seu processo de aprendizagem, como ser que problematiza, envolve-se, motiva-se e dialoga.

As (MA) são um grupo de estratégias, que de forma diferenciada, desenvolvem o processo de ensino aprendizagem. Constituem-se por utilizar situações concretas ou

simuladas, para resolução de problemas, e dessa forma permite a construção de novos saberes, partindo de situações prévias de diferentes contextos (MITRE *et al*., 2008; BERBEL, 2011).

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, dentre eles se destacam a utilização de jogos. A linguagem de criação de desafios e atividades que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa. Pois solicitam informações pertinentes, oferecem recompensas estimulantes, e combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, inseridas em plataformas digitais ou não. Dessa forma podem fazer com que o docente reconheça cada aluno e ao mesmo tempo estes discentes aprendam através da interação, por meio do uso de tecnologias adequadas (RAMOS; MARQUES, 2017).

Neste sentido, os jogos e as aulas roteirizadas, com a linguagem de jogos, estão cada vez mais presentes no cotidiano acadêmico. Considerando que as gerações atuais estão mais acostumadas a jogar, o uso das recompensas de competição e cooperação se tornam muito atraentes para construção do conhecimento. Os jogos colaborativos e individuais, digitais ou não, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (BRAGA; DOMINGUES; OLIVEIRA; 2011; RAMOS; MARQUES, 2017).

O intuito de realizar este trabalho surgiu a partir da vivência de oficinas desenvolvidas no Programa Espaço Docente (PED) de uma Universidade na cidade de Salvador, Bahia. O PED, a partir da aprendizagem colaborativa, tem como premissa melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem, através do compartilhamento de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da sala de aula. Portanto, este artigo tem como objetivo relatar a experiência da utilização de metodologias ativas como estratégia de ensino aprendizagem na educação superior em saúde, durante oficinas desenvolvidas com docentes de uma universidade.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, sobre as ações desenvolvidas em uma oficina por docentes e para docentes do ensino superior, em uma Universidade da cidade de Salvador, Bahia, durante a Semana Pedagógica. Os docentes dos cursos de graduação que participaram, constituem uma turma de professores dos cursos de Enfermagem, Biomedicina, Nutrição, Fisioterapia e Biologia. O presente relato fundamenta-se, sobretudo, na Pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2009).

Dessa maneira, considerando o referencial teórico utilizado, foi proposta oficina de jogos educativos e gamificação como estratégia de ensino aprendizagem em busca da construção coletiva das práticas inovadoras no ensino superior.

Este trabalho parte da proposta do Programa Espaço Docente (PED), desenvolvido

pela Universidade. O PED se constitui como um ambiente de aprendizagem colaborativa, para atender a demanda do corpo docente da Universidade e investir na qualificação dos processos pedagógicos e atuar nos desafios epistemológicos e culturais da contemporaneidade.

Assim, a partir de arcabouço teórico revisado na literatura e da experiência dos autores na utilização das metodologias ativas (MA), buscou-se contribuir neste processo, através da oficina, que percorreu o caminho com intuito de discutir sobre MA baseada em jogos educativos, digitais ou não, e como estes podem ser excelentes ferramentas para o desenvolvimento de atividades que possibilitem aprendizagens significativas. Utilizou-se de equipamentos de multimídia para exposição da temática em lâminas de *power point* e para acesso as plataformas de Gamificação. Além disso, utilizou-se de material educativo em papel, piloto e placas informativas para reproduzir jogo de tabuleiro.

Dentro deste processo, foi possível refletir e compartilhar experiências com utilização de jogos como ferramentas didático-pedagógicas e demonstrar que a gamificação tanto pode potencializar as práticas pedagógicas quanto contribuir para o aprendizado. A oficina ocorreu em um dia, com duas turmas formadas por diferentes professores, os quais se inscreveram de forma aleatória e/ou por afinidade com o tema.

3 | RESULTADOS

A atividade foi dividida em quatro momentos, sendo que no primeiro, os docentes promotores da prática realizaram o planejamento da oficina, através da vivência e consulta a materiais científicos sobre o tema.

O segundo momento se deu com discussão através da exposição dialogada no desenvolvimento da oficina, com demonstração de conceitos, reflexão sobre teóricos que abordam sobre metodologias ativas, imagens, tipos de jogos educativos e caminhos para acesso a plataformas digitais de gamificação.

Durante esta abordagem, foram discutidas sobre as vantagens, desafios, limitações, dificuldades e perspectivas quanto a utilização de jogos nos diversos contextos educacionais, sendo que os docentes participantes puderam falar sobre suas experiências e conhecer sobre formas de introduzir estas metodologias ativas em sala de aula.

No terceiro momento, a atuação se deu por meio de desenvolvimento da prática, na qual foi proposto um jogo educativo baseado em tabuleiro, com utilização de tabuleiro de papel fixado ao chão e imagens com perguntas de resposta única projetados em tela. Além disso, foi demonstrado caminho para acesso a plataformas de gamificação. O último momento se deu com avaliação da oficina pelos partícipes, os quais puderam exprimir sugestões, críticas e tecer comentários sobre a importância das informações compartilhadas e o conhecimento construído.

4 I DISCUSSÃO

Os professores são os responsáveis por conduzir a formação dos futuros profissionais nas mais diversas áreas. Desta forma, faz-se necessário o incremento em suas práticas de ensino o uso das metodologias ativas. A adoção dessas metodologias permite que o aluno problematize situações, busque fundamentação através da teorização e dessa forma apresente respostas/soluções criativas para o problema apresentado. O estudante torna-se sujeito ativo, engajado no processo, além de permitir a persistência no estudo (CECCIM; FEUERWERKER, 2004; BERBEL, 2011).

De acordo com alguns autores, muitas são as possibilidades de metodologias ativas no ensino superior, cada uma com suas características e métodos, porém todas têm como premissa permitir ao discente autonomia, capacidade de raciocínio crítico, tomada de decisão e o envolvimento ativo no processo de ensino aprendizagem. Essas metodologias podem ser utilizadas nas diferentes áreas do conhecimento, sejam as ciências da saúde, humanas, exatas ou outra (PEREIRA, 2016; QUIRINO; CAMPOS; OSHIMA, 2017; BELLUZZO, 2018).

Os jogos educativos têm como objetivo desenvolver conteúdos e atividades baseadas no lúdico e na diversão, permitindo a construção do conhecimento de forma prazerosa. O jogo possui duas principais funções a lúdica e a educativa e estas devem interagir entre si em equilíbrio, pois se utilizadas isoladas a função lúdica representará apenas um jogo e a função educativa sozinha representará apenas mais um material didático (PEREIRA, 2016).

No trabalho desenvolvido por Quirino; Campo; Oshima, (2017) as autoras observaram que a utilização de jogos de simulação associado a problematização no ensino do Curso de Administração, influenciaram positivamente no processo de aprendizagem. Foi observado que a prática proposta permitiu trabalhar com o conteúdo visto no componente curricular, os discentes desenvolveram a capacidade interação e do trabalho em equipe e a capacidade de desenvolver a paciência no alcance dos resultados.

O estudo realizado por Anastácio; Ramos (2017) evidenciou como os adultos interagem com jogos educacionais no ensino universitário. As autoras demonstram que as questões lúdicas envolvidas no jogo tornaram o processo de ensino aprendizagem mais interessante e motivador. Muitos adultos associaram o uso de jogos as crianças e aos adolescentes, apesar disso, acreditam que o uso dessa tecnologia contribui positivamente na sua formação.

Um aspecto importante outrora abordado por Ceccim; Feuerwerker (2004), no que tange sobre a transformação das concepções inerentes ao processo ensino-aprendizagem no sentido de ressignificá-las, e que se deve haver uma integralidade no processo curricular dos cursos, ou seja, na adoção de qualquer um desses instrumentos metodológicos, o currículo deve se configurar de maneira integrada de modo a interromper o ciclo da

fragmentação e do reducionismo do ensino tradicional, além de facilitar e propiciar a integração entre ensino e mundo do trabalho-serviço na perspectiva interdisciplinar.

5 I CONCLUSÃO

As mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos vêm promovendo sérias mudanças no processo de ensino aprendizagem. O professor, como mediador nesse processo, é responsável por construir conjuntamente competências, habilidades e atitudes nos futuros profissionais que estão se formando afim de torná-las pessoas críticas, reflexivas e autônomas. Dessa forma os professores devem se apropriar de novas práticas pedagógicas onde possam desenvolver esses aspectos.

Observa-se que as metodologias ativas permitem uma aprendizagem crítica-reflexiva, com participação ativa do estudante na tomada de decisão e resolução de problema. Nesse contexto evidencia-se que os jogos educativos, através de suas funções lúdicas e educativas são ferramentas que influenciam positivamente a aprendizagem no nível superior.

Conclui-se que a o compartilhamento de experiências docentes, por meio do PED representa um esforço conjunto na ressignificação de abordagens pedagógicas no ambiente do ensino superior. Sobretudo, considera-se que a implementação das metodologias inovadoras ainda carece de mais estudos e necessita de maior investimento em pesquisa e divulgação sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BELLUZZO, R.C.B. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros** / Regina Célia Baptista Belluzzo. – São Paulo: ABECIN Editora, 2018. 217p.

BRAGA, E. F., DOMINGUES, A., OLIVEIRA I. P., **A educação na sociedade contemporânea: uma interface entre o conhecimento e a informação**. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set. 2011.

BERBEL, N. A. N., **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES TS, ALENCAR G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143 , ISSN 22377719.

CECCIM RB, FEUERWERKER LCM. **Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade**. Cad Saúde Pública 2004; 20(5):1400-1410.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MITRE, S. M., SIQUEIRA-BATISTA, R., GIRARDI-DE-MENDONÇA, R., MORAIS-PINTO, N. M., MEIRELLES, C. A. B., PINTO -PORTO, C., MOREIRA T., HOFFMAN, L. M. A., **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva, 13(Sup 2):2133-2144, 2008.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORIN, E, 1921 - **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PEREIRA, F. S. F., **Uso de jogos educativos como aliado no processo de ensino aprendizagem de química**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 505 – 515, set/dez. de 2016.

RAMOS, V., MARQUES, J., **Dos jogos educativos à gamificação**. R Est Inv Psico y Educ, 2017, Extr. (1), A1-320.

SOBRAL, F. R., CAMPOS, C. J. G. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa**. Rev Esc Enferm USP 2012; 46(1):208-18 www.ee.usp.br/reeusp/.

CAPÍTULO 12

ESTADO DO CONHECIMENTO: PEDAGOGIA E CURRÍCULO – PERSPECTIVAS FOUCAULTIANAS

Data de aceite: 27/12/2023

Thaís Cardozo de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – Curso Doutorado
https://lattes.cnpq.br/2227049608383787
https://orcid.org/0000-0003-1673-778X

RESUMO: O presente texto é um levantamento teórico de produção científica sobre Pedagogia e Currículo, realizado através de um mapeamento do tipo Estado do Conhecimento de pesquisas concluídas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu brasileiros, publicizados por meio de teses, dissertações e artigos. Para tanto a escolha dos repositórios contemplou instituições dentro do estado de Mato Grosso do Sul, baseia-se na possibilidade de um maior cotejamento em relação a pesquisa: o curso de graduação de Pedagogia e seus currículos, pautando-se em referenciais foucaultianos. Em contraponto com a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e os Periódicos da Capes foram como possibilidade de levantamento para dialogar com publicações que versem sobre Pedagogia e Currículo em diversas outras localidades e instituições. Foram coletadas 20 dissertações, 12 teses e 4 artigos para compor o material de Estado de Conhecimento. Os materiais foram divididos em 3 eixos de análise que são desenvolvidos nos próximos subtópicos, a saber: currículo, pedagogia e formação de professores. Por fim, conclui-se os três eixos levantados na construção do Estado do Conhecimento sobre a temática. Compreende-se que este trabalho pode ser considerado como recurso fundamental para o desenvolvimento e validação da pesquisa acadêmico-científica. Nessa investigação, objetivou-se a avaliação da metodologia proposta que possibilita identificar as produções sobre os temas de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do Conhecimento; Pedagogia; Currículo; Foucault.

STATE OF KNOWLEDGE: PEDAGOGY AND CURRICULUM – FOUCAULTIAN PERSPECTIVES

ABSTRACT: This text is a theoretical survey of scientific production on Pedagogy and Curriculum, carried out through a

State of Knowledge mapping of completed research developed in Brazilian Stricto Sensu Postgraduate Programs, published through theses, dissertations and articles. To this end, the choice of repositories included institutions within the state of Mato Grosso do Sul, based on the possibility of greater comparison in relation to research: the undergraduate Pedagogy course and its curricula, based on Foucauldian references. In contrast to the Brazilian Library of Theses and Dissertations and the Capes Periodicals, they were a possibility for a survey to dialogue with publications that deal with Pedagogy and Curriculum in several other locations and institutions. 20 dissertations, 12 theses and 4 articles were collected to compose the State of Knowledge material. The materials were divided into 3 axes of analysis that are developed in the next subtopics, namely: curriculum, pedagogy and teacher training. Finally, the three axes raised in the construction of the State of Knowledge on the topic are concluded. It is understood that this work can be considered a fundamental resource for the development and validation of academic-scientific research. This investigation aimed to evaluate the proposed methodology that makes it possible to identify productions on the research topics.
KEYWORDS: State of Knowledge; Pedagogy; Curriculum; Foucault

1 I POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O conhecimento prévio de discussões realizadas sobre determinado objeto é um dos passos iniciais para principiar a análise, aqui, proposta. Esse levantamento teórico de produção científica sobre a Pedagogia e Currículo se torna potente a partir do momento em que pode-se extrair de sua narrativa uma possível "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo" (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p. 102).

Dito de outra forma:

> A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse (ALVES, 1992, p. 2).

Dessa forma, foi realizado um mapeamento do tipo Estado do Conhecimento de pesquisas concluídas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros, publicizados por meio de teses, dissertações e artigos. Os Bancos de Teses e Dissertações Online selecionados para a realização do levantamento foram as seguintes: 1) Repositório Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); 2) Repositório Institucional da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 3) Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (Oasisbr) e; 4) Base de Dados de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Juntamente a essas bases de coleta, foi adicionado uma busca

complementar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de Periódicos da Capes, pelo número de trabalhos indexados e pelos critérios rígidos de inclusão das coleções.

Assim a justificativa para a escolha de repositórios, contemplando instituições dentro do estado de Mato Grosso do Sul, baseia-se na possibilidade de um maior cotejamento em relação a pesquisa: o curso de graduação de Pedagogia e seus currículos, pautando-se em referenciais foucaultianos. A Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e o Periódicos da Capes foram escolhidos como possibilidade de levantamento para dialogar com publicações que versem sobre Pedagogia e Currículo em diversas outras localidades e instituições.

Para a realização da coleta, dentro das supramencionadas bases, fora utilizada a ferramenta "busca avançada" e o operador booleano AND, para, assim, combinar os descritores elegidos, inicialmente, "currículo" e "pedagogia", o resultado da busca foi demasiadamente amplo: foram encontrados 355 dissertações e 174 teses. Fez-se necessário refinar a busca alterando os descritores para "currículo" e "curso de pedagogia", assim, foram encontrados 62 dissertações e 24 teses. No decorrer da pesquisa e com a definição do referencial teórico estabeleceu-se quatro descritores: Currículo, Pedagogia, Curso de Pedagogia e Foucault.

Dentre os resultados, a coleta obedeceu o recorte temporal de publicações pesquisadas entre 2006 até junho de 2022, período de interesse deste estudo. O resultado da busca foi demasiadamente amplo: foram encontrados 13 artigos, 355 dissertações e 174 teses. A considerável quantidade de documentação acumulada tornou necessária uma estratégia de refinamento de busca, portanto, a partir da combinação das palavras-chaves foram selecionadas 40 publicações para estabelecer diálogo.

Os critérios de exclusão para o devido afunilamento das pesquisas basearam-se na supressão de trabalhos que apresentavam temas que não são o foco da análise proposta como, por exemplo, concepções de sexualidade de alunos de pedagogia, estágio e prática, teatro na escola, família e educação, entre outros recortes.

Foram coletadas 20 dissertações, 12 teses e 4 artigos para compor o material de Estado de Conhecimento. Os materiais foram divididos em 3 eixos de análise que são desenvolvidos nos próximos subtópicos, a saber: currículo, pedagogia e formação de professores.

2 | CURRÍCULO

As pesquisas elegidas para comporem o primeiro eixo de discussão constituem-se de sete dissertações coletadas entre as bases de dados da UFMS, UCDB e BDTD, e um artigo do banco de Periódicos da Capes. As pesquisas alocadas nesse primeiro eixo são, em sua extensa maioria, baseadas nos conceitos foucaultianos ou conversam

com a perspectiva pós-estruturalista, dando uma unanimidade conceitual na abordagem dos autores. Dessa forma, portanto, faz-se necessário compreender o que os autores entendem por currículo.

Oliveira (2011) aponta que o currículo é um campo marcado por embate de forças, geralmente, desiguais, onde seu resultado, em suma, é a transmissão de um tipo de visão de homem, sociedade, cultura e poder. A autora, ainda, classifica o currículo a partir de três frentes: currículo clássico, moderno e pós-moderno.

O currículo clássico seria aquele representado pelo *Ratio Studiorum* e regido pela Igreja Católica durante a Idade Média e Renascentista. Diferentemente, o currículo moderno seria aquele baseado nos paradigmas, tanto técnico-linear (currículo liberal e progressivista) quanto dinâmico-dialógico (teoria e currículo crítico). E, por fim, o currículo pós-moderno estaria submetido a um currículo multiculturalista e com teorias pós-críticas.

O olhar de Tavella (2019, p. 41) sob o currículo aduz que este possui um enfoque produtivo de governamento, ou seja, pode-se compreendê-lo como “um conjunto de ações difundidas pela sociedade visando conduzir a conduta dos sujeitos”. Dessa forma, o currículo estaria alocado como uma ferramenta das artes de governar por meio de conhecimentos específicos, portanto, com um viés de condução de condutas de determinados sujeitos a quem se deseja governar.

Para Garcia (2022) o currículo é o resultado de determinada produção histórica de determinada localidade, ou seja, debater questões curriculares emprega, antes, uma necessidade de compreendê-lo sob os aspectos de sua trama histórica, portanto, não havendo resposta para “o que é currículo”, questão que lhe atribui uma possível marca característica homogênea, mas, sim, compreendendo-o como possibilidades de sentidos parciais e localizadas historicamente.

Os resultados da pesquisa de Oliveira (2011) apontaram que, por intermédio de um constructo sócio-histórico-cultural encontrado na organização do currículo foco de sua análise, foi possível identificar elementos de formação da identidade pedagógica e da forma como os docentes entrevistados negociam e forjam tais identidades.

A pesquisa de Tavella (2019) colocou em evidência a questão do currículo voltado à educação infantil e, nesse recorte, identificou que, inicialmente, a educação infantil, em especial o cuidado de bebês e crianças pequenas, apenas se tornou possível em conformidade às condições externas, ou seja, a movimentação local tornou-se possível de ser realizada quando em conformidade com os movimentos nacionais e internacionais. A inclusão desse grupo no currículo foi possível a partir do momento em que a infância foi reconhecida como passível de ter direitos

Bonilha (2017) corrobora com essa vertente ao pontuar em seus achados acerca dos currículos de cursos de pedagogia voltado para crianças de zero a três anos de idade que, em sua extensa maioria, os currículos possuíam pequena quantidade de disciplinas para a produção de saberes sob esse recorte, dando ênfase, apenas, em uma formação

generalista, configurando-se como uma forma de governamento onde se precisam realizar escolhas e, dessa forma, privilegiando determinados aspectos em detrimento de outros.

Semelhantemente, Carneiro e Francisco (2019) destacam em suas análises que as relações de saber-poder têm se articulado ao currículo com finalidade a tornar os sujeitos habilidosos e com competências para o mercado de trabalho, com vias para o contexto de uma sociedade capitalista cujo foco se baseia na produtividade, autonomia, criatividade e flexibilidade.

Tais resultados abrem caminhos para pensar, além do currículo, como pontua Soares (2019), também, a escola como um lugar historicamente marcado pelo papel regulador de disciplina dos corpos e que torna determinado conhecimento uma forma privilegiada de dominação de determinado grupo. Vê-se, então, circular o discurso da crise do sistema educacional brasileiro onde, de acordo com Calves (2008), acredita-se que a superação de tal crise seja alcançada a partir dos princípios de uma nova gestão empresarial, com novas ordens, disciplinas e formas de governamentalidade.

3 | PEDAGOGIA

As pesquisas elegidas para comporem o segundo eixo de discussão constituem-se de quatro dissertações e três teses coletadas entre as bases de dados da UFMS, UCDB e BDTD, e dois artigos do banco de Periódicos da Capes. As produções alocadas nesse segundo eixo foram produzidas sob o olhar epistemológico de referenciais como Michel Foucault (Schineider, 2015; Silva, 2015; Farias, 2021; Garcia, 2019; Garré, Henning, 2014); Pierre Bourdieu (Souza, 2021; Sousa, 2018); Paulo Freire (Santos, 2021) e Dermeval Saviani (Severino, 2021). O eixo temático comum entre tais pesquisas é baseado no enunciado pedagogia.

A abordagem de Schineider (2015) remonta à década de 1930, quando o primeiro curso de Pedagogia surgiu no Brasil, sendo-lhe atribuído um caráter de fruto das Escolas Normais. Instaurado na Universidade do Brasil, em 1939, o curso de Pedagogia possuía uma formação ao magistério encorpada de um caráter profissionalizante em suas finalidades, conforme excerto do artigo 10 do Decreto n. 1.190/1939:

> [...] preparar trabalhadores intelectuais para exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia (BRASIL, 1939, s/p).

O descaso com a formação docente do curso de pedagogia, de acordo com os posicionamentos de Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006, p. 96), fora tão intenso que o reduziu "a uma área apenas profissionalizante, onde [...] desobriga-se da produção de conhecimento durante longo período da sua história".

Ainda segundo Schineider (2015), a base teórica proposta nessa construção foi extremamente influente na padronização federal dos cursos de Pedagogia. No período em questão, os técnicos em Pedagogia cursavam 3 anos de bacharelado enquanto o pedagogo destinado à docência, após o mesmo período de bacharelado, cursava mais um ano de didática, tendo a necessidade de apresentar um conjunto de domínios teóricos da sociologia e da psicologia da educação.

Vale pontuar que com o advento da promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96 em seu art. 64 menciona que:

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Em outra possibilidade de compreensão do enunciado Pedagogia, Silva (2015) busca analisá-la a partir da Resolução CNE/CP 10 nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (ABMES, 2006). Segundo a autora, nas linhas da resolução é possível perceber que:

> [...] o curso de Pedagogia deve estar dividido em 8 fases letivas, com disciplinas obrigatórias e optativas. Este destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento de competências na área de serviços da educação profissional; apoio escolar através de atividades de organização e gestão educacionais e produção do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (SILVA, 2015, p. 36).

Tal proposta, se comparada àquela narrada por Schineider (2015), amplia a formação do pedagogo, dando-lhe habilidades outras, inclusive, de atividades voltadas para a organização da gestão educacional e de sistemas e unidades de projetos educacionais, formando não apenas licenciados para atuação no ensino, mas, também, em difusão de conhecimento em diversas áreas co-relacionadas à educação.

Segundo o art. 6º do Parecer CNE/CP nº 3/2006, essa nova proposta para os cursos de Pedagogia devem estar divididas em 3 bases, a saber: 1) conteúdos básicos: aqueles que possuem relação direta com a teoria e a prática referentes aos fundamentos filosóficos, históricos, políticos e socioculturais; 2) estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação: faz referência à diversificação da formação pedagógica para o atendimento às demandas sociais e, 3) estudos integradores: são alocadas nessa base as monitorias, estágios, programas de iniciação científica, entre outros (BRASIL, 2006).

Em complemento às análises de Silva (2015), a pesquisa de Farias (2020) também busca delimitar essa proposta para os cursos de pedagogia se atendo, entre outras questões, à constituição de uma Base de Conhecimentos da Docência, buscando dialogar com Shulman (2005) para evidenciá-los. Entre tais saberes, pode-se elencar:

> 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) conhecimento do ***curriculum***, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como "ferramentas para o ofício" do docente; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005, p. 11, grifo do autor, sic).

Farias (2020) ainda corrobora apontando que vê-se uma aceitação no discurso curricular dos cursos de pedagogia e de formação de professores para uma "pedagogia das competências" definidas no como *saber fazer*. Tais práticas, geralmente, são pautadas em modelos europeus que tentam ser incorporados nas possibilidades e realidades brasileiras, pois, segundo Aranha (1996), o Brasil não possui uma pedagogia própria.

A abordagem de Souza (2021) e de Sousa (2018) diz respeito à constituição do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na cidade de Dourados. Se tratando da constituição da UEMS de Dourados, esta fora criada por intermédio da Constituição Estadual de 1979, porém, sua implantação ocorreu apenas em 1993, por meio da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993 (SOUSA, 2018, p. 162).

Já a constituição do curso de Pedagogia no campus deu-se por início:

> [...] através da política de rotatividade dos cursos da UEMS, no ano de 1998, o curso de Pedagogia, pela solicitação e demanda da comunidade de Maracaju, passou a ser ofertado naquele município, com a mesma configuração do projeto pedagógico ofertado na Unidade Universitária de Ivinhema, e ainda, com essa mesma configuração de projeto pedagógico, passou a ser ofertado na Unidade Universitária de Paranaíba, a partir do ano de 2003. No entanto, dos dez cursos de Licenciatura oferecidos pela UEMS nas diversas Unidades de Ensino, apenas três não eram ofertados em Dourados, e um deles era o curso de Pedagogia (SOUZA, 2021, p. 24).

A necessidade do curso de pedagogia em Dourados começou a aparecer no decorrer de 2006. A aprovação do curso, ofertando 40 vagas no turno vespertino e tendo duração de dois anos, foi consolidada no ano de 2007 e o início das aulas, em 2008. Essa noção histórica apresentada por Souza (2021) se faz importante para compreender a emergência das possibilidades do curso de Pedagogia em território sul-mato-matogrossense.

Ainda no recorte local, a tese de Severino (2021) aborda a implantação e a trajetória do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) da Cidade Universitária e, portanto, se converte em um material importante para a produção da

proposta, aqui, apresentada.

Segundo a autora, as possibilidades do curso de Pedagogia na UFMS campus de Campo Grande se inicia em 1980 com a criação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) em vista de atender a formação de recursos humanos para a Rede Estadual de Ensino em Campo Grande. Em 21 de outubro de 1980, "membros do Comitê de Integração e Coordenação Executiva do Ministério da Educação, aprovaram a criação do Curso de Pedagogia. Mediante a Portaria/UFMS nº 091-A/1980 foi autorizado o funcionamento do curso de Pedagogia" (SEVERINO, 2021, p. 128).

Segundo a autora:

> Constatou-se nos resultados dessa pesquisa que o curso de Pedagogia não tinha objetivos bem delineados que direcionassem as ações desenvolvidas na formação de profissionais de educação. Além disso, também identificaram que a estrutura curricular em desenvolvimento expressava a falta de consistência em torno de objetivos delineados em relação a prática pedagógica. Portanto, era necessário realizar um direcionamento dos elementos constitutivos do currículo e definir claramente o perfil do curso (SEVERINO, 2021, p. 144-145).

Desde então, o curso sofreu diversas modificações em suas configurações para adequar-se às normativas superiores e para o atendimento à sociedade que usufrui desse processo educacional.

Em linhas de finalização deste tópico, as pesquisas de Garcia (2019) e Garré e Henning (2014) versam o campo da Pedagogia como produtora de saberes e verdades, criando formas de fazer e pensar a educação e, por vezes, dando um perfil generalista e instrumentalização superficial no que se refere às atividades profissionais. As autoras ponderam que a autonomia exigida dos docentes da contemporaneidade está calcada em uma (auto)responsabilização pelos resultados do processo educativo, justificando o caráter generalista e superficial da formação, colocando em suspenso as máximas freirianas de pleno desenvolvimento da autonomia.

4 I FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pesquisas elegidas para comporem o terceiro eixo de discussão constituem-se de nove dissertações e nove teses coletadas entre as bases de dados da UFMS, UCDB e BDTD, e um artigo do banco de Periódicos da Capes. As produções alocadas nesse terceiro eixo foram produzidas sob o olhar de referenciais teóricos como: Michel Foucault (COSTA, 2007; SALES, 2009; CARVALHO, 2011; REIS JÚNIOR, 2014; PRATES, 2015; BENVENUTTI, 2016; MARCHAN, 2017; ROSA, BUJES, 2012; SANTOS, 2022), Paulo Freire (ALEIXO, 2014; AZEVEDO, 2019; COSTA, 2021; LANGHI, 2009; PETERS, 2009; BARBOSA, 2022), Stuart Hall (PEREIRA, 2009; RIZZO, 2018), Pierre Bourdieu (ROCHA, 2021) e Fernando de Azevedo (SILVA, 2016).

A proposição desse terceiro eixo foi pensando no exposto por Benvenutti (2016)

quando aponta que a preocupação com a formação docente precisa ser constante, pois, entende-se que, diariamente, os docentes são convocados a enfrentar problemas de natureza diversas e, mesmo munido de conceitos recebidos durante sua formação, são marcados por experiências e vivências obtidas no seu percurso profissional. Portanto, com o auxílio das pesquisas alocadas nesse eixo, busca-se entender como a formação de professores, historicamente, se forma dentro de um sistema nacional de educação, pois, "a formação não se dá pela acumulação de cursos, conhecimentos, técnicas e métodos, mas sim através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do 'construir-se professor' numa base dialética" (NÓVOA, 1995, p. 25).

Inicialmente, a formação de professores para Peters (2009) pode ser considerada uma tradução da ideologia dominante do Estado sobre os moldes que pretende adequar a educação no conjunto das forças relacionais, sociais e impulsionadas pelo capital. Dessa forma, segundo Costa (2007) a formação de professores foi historicamente preconizada por professores e movimentos sociais ligados às instituições públicas de educação, juntamente com profissionais do movimento sindical de profissionais de ensino.

Vargas (2007) corrobora ponderando que, a partir dos anos 1990, a discussão sobre formação de professores cresce com força total pois:

> [...] o Ministério da Educação e Cultura influenciado pelo discurso neoliberal e pelos organismos de financiamento internacional como o Banco Mundial, admiti uma nova concepção de formação de professores, que reflete diretamente no perfil profissional do pedagogo (VARGAS, 2007, p. 3, sic).

Esse novo entendimento, voltado a uma formação de professores com base em competências e em uma perspectiva técnico-profissional objetivou (ou subjetivou) a formação de um novo tipo de professor capaz de atender a lógica do mercado, característica das sociedades capitalistas contemporâneas.

Tal concepção, gradativamente, introduz uma função simplificada para os cursos de formação de professores, diminuindo o tempo de duração, desprestigiando a capacitação deste profissional, não dando as condições de atender as transformações sociais exigidas na modernidade (VARGAS, 2007).

Aleixo (2014) relembra que, em 1997, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) procurou formar professores à distância para o magistério, sob o pretexto de "[...] elevar o nível de conhecimento dos docentes em exercício, contribuir para a melhoria do ensino e valorizar o magistério pelo resgate da profissionalização da função docente" (ALEIXO, 2014, p. 65).

Pela percepção de Costa (2007), o Estado brasileiro produz, a partir desses adventos, uma nova estrutura de formação que deixa de ser em nível superior, dando a indicar um novo posicionamento do professor como "prático", onde uma nova orientação é complementada: tecnicista, e os docentes passam "a ser responsáveis pelo gerenciamento

‘autônomo’ dos aspectos administrativo-financeiros e político-pedagógicos das escolas” (COSTA, 2007, p. 24).

Assim, seguindo essa linha de pensamento, Brzezinski (1996) comenta que:

> Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse modelo têm sido expressados por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores das políticas educacionais (BRZEZINSKI, 1996, p. 81).

Dessa forma, Mizukami *et al* (2002) complementam com tal posicionamento ao afirmarem que as mudanças, no que se refere à formação de professores, se constitui em um movimento de natureza conteudista definido pelas políticas públicas, como a ideia desta sendo um elemento que ensina, ensejando que, se graduandos já atuam como docentes, poderiam diminuir a carga de 3.200 horas para 2.400 como aproveitamento.

Nessa esteira de pensamento, Carvalho (2011) aduz que, em muitas vezes, a formação de professores é lida por uma rota previamente definida onde o docente possui apenas uma via de atuação e precisa lidar com a superação de obstáculos como desigualdade social, econômica, política entre tantas outras que, em nosso país, recai sobre a educação o dever se superação.

Ainda segundo o autor:

> Nessa dimensão, portanto, a pesquisa apresenta a necessidade de pensarmos a formação de professores pela problematização e pela crítica, evitando a discussão de modelos e a prescrição de modos de ser professor, já que a proposta é a de investigar como nos tornamos professores. Em suma, o que o pesquisador persegue é como chegamos a nos tornar aquilo que somos. Pergunta que não se dirige à identidade do professor, às suas competências e habilidades enquanto profissional, mas que trata de inventariar os movimentos de professoralização para que possamos nos aproximar do entendimento da professoralidade (CARVALHO, 2011, p. 33).

Vargas (2007), em sua pesquisa, aborda, também, o Parecer CNE/CP n. 09/2001 que instaura o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores, acarretando em uma concepção produtivista da educação, confundindo-a com uma preparação para o mercado de trabalho, distanciando-se da humanização e aproximando-se da lógica da concorrência (máxima do discurso neoliberal).

Aleixo (2014) também pontua que, em 2006, fora criado o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) visando contribuir para o aumento do nível educacional da educação superior e dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais, além de apoiar e implementar as novas diretrizes curriculares de formação de professores para a educação básica.

Ainda sob o olhar de Aleixo (2014), seguindo as questões normativas, o autor pontua

que a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, aloca à CAPES a responsabilidade voltada para a formação de professores da Educação Básica, sendo essa, uma prioridade para o MEC e, tendo como objetivo, assegurar qualidade de formação para docentes que atuarão em escolas públicas com a educação básica e superior.

O levantamento do autor, também, perpassa o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de 2009; Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento, de 2010; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012.

A atenção ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), aparece como objeto na pesquisa de Prates (2015) e Reis Júnior (2014). Prates (2015) analisa o recorte como política no curso de Pedagogia da FURG, enquanto Reis Júnior (2014) com o recorte do Campus de Bragança/UFPA. Entre os resultados, os autores detectam como no PARFOR é possível verificar a fabricação por tramas históricas de subjetivação que se sustentam tanto na governamentalidade quanto em estratégias biopolíticas acionadas por dispositivos curriculares que forjam e ao mesmo tempo são forjados pelos jogos de saber-poder-resistência.

Para Foucault (2019) tais jogos de saber-poder-resistência são possíveis a partir do momento que são produzidos e inseparáveis das relações sociais, ou seja, a manifestação do saber, poder e a possibilidade de resistir, aparecerão nessa trama do relacional entre os sujeitos sociais.

Nesse sentido, a lógica foucaultiana permite olhar para a educação e seus desdobramentos tentando perscrutar o *porquê* e o *como* os problemas educacionais e de formação docente emergem nessas práticas interpostas nas relações de saber-poder-resistência, pensando "a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir" (LARROSA, 2001, p. 21).

Seguindo esse pensamento, Santos (2022) utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para problematizar sua função performática como mecanismo de produção de professores e como instrumento de condução de suas condutas, competências, responsabilidades e qualidades. Seus resultados apontaram que os professores utilizam a BNCC como única via para pautarem suas habilidades e eficiências.

Marchan (2017), em uma busca por compreender como a literatura auxilia na configuração das bases do professor como prático reflexivo, pontua que:

> [...] pensar a formação de professores como prático-reflexivo é abandonar um ponto de vista puramente técnico, é superar a configuração das disciplinas segmentadas em fases e períodos de formação, em que num momento se estuda as teorizações educacionais e específicas de sua área de ensino, e num segundo realiza-se as práticas através das experiências de estágios realizados nas escolas (MARCHAN, 2017, p. 116).

Pela percepção do autor, o desempenho na aplicação dos conteúdos requer do profissional um domínio pessoal, para além dos saberes conceituais, que serão os responsáveis pela condução do planejamento didático, das suas atividades em sala de aula e, entre outros, estabelecendo as prioridades que o docente reconhecerá em sua prática.

Já a análise de Pereira (2009) e de Rizzo (2018), caminham em uma busca de uma formação intercultural/multicultural de professores e, com o apoio dos Estudos Culturais, Pereira (2009) identifica que essa dimensão do domínio pessoal, atrelado às questões culturais não encontram espaço no Projeto Político-Pedagógico do curso de pedagogia analisado e, muito menos, na formação dos docentes que não procura dialogar com as diferenças culturais e interculturais.

Já Rizzo (2018) percebeu que, também, tais disciplinas são periféricas nos currículos do curso analisado, porém, quando a oferta dessas disciplinas é realizada, são feitas por professores sem especialização nas áreas. Em consonância com tais possibilidades, Rosa e Bujes (2012) ponderam que essa defasagem pode ocorrer devido às diversas expressões do liberalismo que potencializa a governamentalização da sociedade, em capital humano, visando a utilidade dos sujeitos para doutriná-los em subjetivações docentes para o alcance de metas neoliberais.

A obra de Carvalho (2011), em outro recorte, busca uma possibilidade de caminhar em direção a uma estética da professoralidade, do ato de estar sendo professor e, em suas conclusões, detecta os processos de governamento que operam sobre os corpos de docentes em formação com vias de normalização incorporadas no discurso de um autogovernamento. O autor também detecta a necessidade de viabilizar espaços permanentes de discussão e produção de experiências formativas para proporcionar momentos que "despauterizem" à docência.

A contribuição de Langhi (2009) considera que há, pelo menos, três trajetórias formativas docentes importantes na vida profissional do professor, a saber:

> *Trajetória formativa docente inicial*: experiências de vida pessoal, familiar, social e escolar, ocorridas antes da escolha da carreira docente, e que certamente influenciam futuramente atitudes e decisões enquanto um profissional do ensino.
>
> *Trajetória formativa docente intermediária*: concepções construídas acerca do ensino através dos conteúdos e práticas que lhe são apresentados durante um curso acadêmico de formação de professores. Normalmente é chamada de formação inicial ou curso de graduação.
>
> *Trajetória formativa docente na carreira*: experiências formativas profissionais e cotidianas que incrementam a sua formação como professor, as quais ocorrem após o término do curso que o habilitou. Normalmente é chamada de formação continuada (LANGHI, 2009, p. 35, grifos do autor).

Langhi (2009) ainda sugere a incorporação de uma quarta trajetória formativa: *trajetória formativa docente pós-carreira*. Nessa trajetória, mesmo após ter encerrado

sua carreira, o profissional pode, ainda, manter seu contato com a comunidade escolar e continuar a aprender. Para o autor, o termo *formação continuada* carrega em si estas quatro trajetórias formativas e, portanto, não estaria limitada apenas a momentos que ocorrem após a formação inicial.

De forma semelhante, Barbosa (2022) baseada em Tardif (2014) classifica os saberes docentes em quatro fatores primordiais: a) profissional, aqueles aprendidos nas instituições de ensino; b) experiencial, aquele adquirido no trabalho cotidiano; c) curricular, em contato com os programas escolares e; d) disciplinar, correspondente à área de conhecimento juntamente a sua tradição cultural.

Por fim, conclui-se os três eixos levantados na construção do Estado do Conhecimento sobre a temática. Compreende-se que este trabalho pode ser considerado como recurso fundamental para o desenvolvimento e validação da pesquisa acadêmico-científica. Nessa investigação, objetivou-se a avaliação da metodologia proposta que possibilita identificar as produções sobre os temas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/330. Acesso em: 20 fev. 2023.

ALEIXO, José Carlos da Costa. **Professores do 1º segmento do ensino fundamental da Cidade de Nova Iguaçu**: aproximações entre qualificação e identidade. 2014. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/3667. Acesso em: 19 fev. 2023.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023..

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Nikolas Bigler de. **A formação do pedagogo**: o desvelo da arte nos cursos de pedagogia. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica, 2019. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5167. Acesso em: 19 fev. 2023.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em Diretrizes Nacionais para a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4490. Acesso em: 19 fev. 2023.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação de aprendizagens**: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Ijuí, 2016. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/5015. Acesso em: 19 fev. 2023.

BONILHA, Aline Marques. **O curso de Pedagogia e a formação de professores para a educação infantil**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: https://repositorio.furg.br/handle/1/8343. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 21, fev. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf, Acessado em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto/Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939**. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores**: Busca e movimento. 2 ed. Campinas: Papirus, 1996.

CALVES, Nathalie Mattos Garcia. **A crise educacional brasileira em revista**: o “Ponto de Vista” da Veja. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Três Lagoas, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/1319. Acesso em: 19 fev. 2023.

CARNEIRO, Jéssica Do Nascimento. FRANCISCO, Deise Juliana. Discursos dos docentes sobre tecnologias digitais no currículo dos discentes do curso de pedagogia. **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, n. 41, ano: 24. 2019, p. 556-575. Disponível em: https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8099/pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governamento de professores em formação. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334. Acesso em: 19 fev. 2023.

COSTA, Alexandre Ferreira da. **Arqueologia da formação do professor**: a nova ordem de discurso da educação nacional. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2007. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/395175. Acesso em: 19 fev. 2023.

COSTA, Marcelo Augusto da. **Um diálogo entre Paulo Freire e Dom Bosco**: as contribuições para o processo formativo de professores. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/. Acesso em: 19 fev. 2023.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio**: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9543. Acesso em: 19 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

GARCIA, Franciele Caroline Pavão. **Currículo escolar**: perspectivas de estudantes do curso de Pedagogia. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2022. Disponível em: https://site.ucdb.br/cursos/4/mestradoe-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/. Acesso em: 19 fev. 2023.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Quimeras do curso de pedagogia: a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n.33, p. 91-117, 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278. Acesso em: 28 fev. 2023.

GARRÉ, Bárbara Hees. HENNING, Paula Corrêa. Enunciados de liberdade: colocando em suspenso as metanarrativas humanistas de autonomia e emancipação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. [*s. l.*], v. 11, n. 23, 2014, p. 27-41. Disponível em: http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/516. Acesso em: 28 fev. 2023.

LANGHI, Rodolfo. **Astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: repensando a formação de professores. 2009. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/1429. Acesso em: 19 fev. 2023.

LARROSA, Jorge. Carlos Skliar (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARCHAN, Geisiele da Silva. **Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente**: a configuração do perfil pedagógico. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2017. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/993777. Acesso em: 19 fev. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. REALI, Aline de Medeiros. REYES, Claudia Raimundo. MARTUCCI, Elisabeth Márcia. LIMA, Emília Freitas de. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 19 fev. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luís, 2011. Disponível em: http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/16. Acesso em: 19 fev. 2023.

PEREIRA, Renilda Lino. **Formação do pedagogo**: uma formação intercultural? 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2009. Disponível em: https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/. Acesso em: 19 fev. 2023.

PETERS, Eveline Maria Rezende Valle Costa. **Um estudo sobre a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental na modalidade a distância**. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/79. Acesso em: 19 fev. 2023.

PRATES, Deise Costa. **O PARFOR na FURG e os efeitos na constituição das subjetividades de professoras pedagogas**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2015. Disponível em: https://repositorio.furg.br/handle/1/6171. Acesso em: 19 fev. 2023.

REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. **Tramas de subjetivação**: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA. 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_933f3460fc551686b868e3c23f433d71. Acesso em: 19 fev. 2023.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. **A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1023. Acesso em: 19 fev. 2023.

ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. **Movimentos do habitus e ampliação do capital cultural na trajetória de professores iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4076. Acesso em: 19 fev. 2023.

RODRIGUES, Disnah Barroso. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Formação de Professores no Brasil: Aspectos Históricos. *In*: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho; Marlene Araújo de Carvalho. (org.). **Formação de Professores e Práticas Docentes**: Olhares Contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-108.

ROSA, Jaqueline De Menezes. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos curriculares da formação docente, projetos de trabalho e seus elos com a racionalidade neoliberal. **Horizontes**. Bragança Paulista, v. 30, n. 2, 2012, p. 7-18. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/57. Acesso em: 28 fev. 2023.

SALES, Marcea Andrade. **Arquitetura do desejo de aprender**: autoria docente em debate. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11889. Acesso em: 19 fev. 2023.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. Deixemo-nos guiar pela base!: a funcionalidade performática da BNCC e a produção de professores. **Revista Communitas**. *[S. l.]*, v. 6, n. 13, p. 209–220, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5984. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, Lindomar Barros dos. **Estágio supervisionado de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia - Licenciatura**: um estudo de caso. 2010. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/. Acesso em: 19 fev. 2023.

SCHINEIDER, Suzana. **Pedagogia**: uma oração subordinada. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131901. Acesso em: 19 fev. 2023.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html. Acesso em: 20 fev. 2023.

SEVERINO, Jorismary Lescano. **Implantação e Trajetória histórica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande (1980-1996)**. 2021. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4067. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, André Luiz da Motta. **A sociologia educacional de Fernando de Azevedo**: formação de professores e intelectuais. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/3044. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, Carolina Barbosa da. **A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia**: uma análise dos currículos das Universidades Federais do Brasil. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, 2015. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3503. Acesso em: 19 fev. 2023.

SOARES, Roberta Ferreira Sandim. **A imagem da escola pública produzida pelos alunos do curso de Pedagogia da UFRRJ**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica, 2019. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5124. Acesso em: 19 fev. 2023.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores Iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: habitus e capital cultural em movimento. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4429. Acesso em: 19 fev. 2023.

SOUZA, Lindomar Silva de. **A Formação de acadêmicas/os indígenas no curso de Pedagogia da UEMS/Dourados**: currículo e a prática docente. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4548. Acesso em: 19 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVELLA, Alana Dafne. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG**: deslocamentos operados no currículo para a formação de docentes da educação infantil. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2019. Disponível em: https://repositorio.furg.br/handle/1/8372. Acesso em: 19 fev. 2023.

VARGAS, Marilda Bonini. **Políticas de formação inicial de profissionais da educação básica**: a experiência dos cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS - 1995-2004. 2007. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2007. Disponível em: https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/. Acesso em: 19 fev. 2023.

ESTUDO DESCRITIVO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES QUE ATUAM NO COLÉGIO APLICAÇÃO/UFS

Data de submissão: 08/11/2023 *Data de aceite: 27/12/2023*

Luiz Anselmo Menezes Santos
Universidade Federal de Sergipe
Aracaju-SE
http://orcid.org/0000-0001- 5857-9420

Ana Karolliny do Livramento Melo
Universidade Federal de Sergipe
Aracaju-SE
https://orcid.org/0000- 0001-7171-2636

Rosângela Maria da Vitória Santos
Universidade Federal de Sergipe
Aracaju-SE
https://orcid.org/0009-0005-6233-318X

Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima
Universidade Federal de Sergipe
Aracaju-SE
https://orcid.org/0000-0003-0664-3245

RESUMO: A formação continuada docente está presente em toda jornada profissional do professor, uma vez que supre as necessidades da formação inicial e qualifica o desenvolvimento profissional. Neste estudo, focamos o processo das formações continuadas dos docentes que exercem suas atividades laborais no Colégio de Aplicação/UFS. Como método optamos pela abordagem qualitativa descritiva. Como instrumento de coleta, aplicamos um questionário via e-mail a 36 docentes participantes, somente com retorno de 11 questionários. Os resultados sinalizaram que a instituição valoriza a formação continuada e possibilitam essas formações, qualificando os docentes para o bom desempenho profissional e oferecendo um ensino de qualidade aos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Colégio de Aplicação. Educação Básica. Formação Continuada.

DESCRIPTIVE STUDY ON THE ONGOING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS OF TEACHERS AT COLLEGE OF APPLICATION/UFS

ABSTRACT: Teacher professional development is present throughout the teacher's professional journey since it fulfills the needs of initial training and enhances professional development. In this study, we focused on the process of ongoing education for teachers who carry out their professional activities at the College of Application/UFS. We chose a descriptive qualitative approach as our method. As a data collection instrument, we administered a questionnaire via email to 36 participating

teachers, with only 11 questionnaires returned. The results indicated that the institution values ongoing education and provides these training opportunities, qualifying teachers for effective professional performance and offering quality education to the students.
KEYWORDS: College of Application. Basic education. Continuing education.

1 I INTRODUÇÃO

A formação continuada entre os docentes tem sido um ponto de intensos debates nas últimas décadas, sendo assim, entender como se dá esse processo e a influência dele no magistério tem atraído cada vez mais pesquisadores. Essa pesquisa tem por finalidade, analisar como ocorre o processo de formação continuada dos docentes que atuam no Colégio de Aplicação-UFS, procurando compreender as questões inerentes a sua atuação profissional; como também encontrar pontos que indiquem transformações de suas práticas pedagógicas e melhorias do ensino escolar.

Estudos sobre a formação continuada como os de Rodrigues et al, (2017), Costa (2019), Amaral e Wolf (2016) nos alertam sobre sua importância, uma vez que ela é uma das principais saídas ou soluções para a maioria dos dilemas e dificuldades que os docentes enfrentam no cotidiano escolar. Com avanço de pesquisas e trabalhos nas áreas sociais e humanas, a pedagogia, fonte primária do trabalho docente, vem sofrendo muitas mudanças e aperfeiçoamento no que diz respeito a novos recursos tecnológicos, metodologias e de como lidar nas relações aluno-professor, professor-escola e ensino-aprendizagem.

Segundo Mororó (2017), as políticas de formação continuada avançaram com o intuito de suprir os déficits da formação inicial, que devido a sua intensa expansão na década de 1990 não proporcionou os resultados desejados à formação profissional. Sabe-se hoje, que a necessidade de formação contínua é inerente ao saber docente, sendo este variável ao longo dos anos e impregnado de dinamismo, ou seja, a formação continuada é mais que uma possibilidade, é uma necessidade do professor.

No entanto, percebe-se que os efeitos nem sempre têm provocado alterações na prática docente. Uma das críticas mais frequentes feitas pelos professores aos processos de formação continuada, recai no fato de os processos serem planejados e planificados sem a participação deles. Assim, a análise de necessidades de formação, como modalidade de formação continuada que envolve e co-responsabiliza os professores ao longo do processo de ação formativa, parece ser um dos mecanismos que faz dessa ação algo diferenciador para eles.

Santos et al. (2021) se referem a formação continuada como um fator estruturante na carreira docente, que o insere numa série de vivências com a intenção de qualificá-lo, visando à melhoria de seu desempenho e trajetória, tendo em vista ainda as necessidades das novas gerações. Lidar com essas demandas exige preparo, que muitas vezes não é fornecido na formação inicial.

Entender a realidade de cada docente é um ponto de extrema importância, pois a partir desse saber compreende-se suas necessidades de sala de aula, para que, assim, ele reaprenda e reflita sobre seus conhecimentos e práticas (Mororó, 2017). Fatores como esses são concludentes quando avaliamos a qualidade de ensino. Delors (2003) é incisivo quando afirma que, a formação continuada é mais determinante do que a formação inicial na qualidade de ensino, além de aproximar o saber do saber-fazer.

Marcelo (1998) classifica 4 etapas de desenvolvimento profissional docente: a inicial (primeiros anos), que é denominada fase de sobrevivência e descobrimento, que em seguida é substituída pela fase de estabilização (entre 4 e 6 anos), em que o professor em exercício se compromete com a docência e pode se estabilizar através de um cargo efetivo. Na fase de experimentação, os professores preocupam-se no aperfeiçoamento e capacitação profissional, posteriormente segue-se a fase em que o docente procura se consolidar profissionalmente (40 e 55 anos), e na qual podem se dividir em dois lados: de um lado, encontram-se os professores que levam mais em consideração o seu contentamento em ensinar do que, por exemplo, uma promoção profissional e de outro, professores desinteressados e amargos em relação ao desenvolvimento profissional docente.

A formação contínua dos docentes também pode ser observada pelo ângulo das diferenças sociais impostas à educação brasileira, onde parte da comunidade escolar tem acesso fácil aos materiais tecnológicos, enquanto outros nunca tiveram tal acesso. De acordo com Cruz e Monteiro (2019), o censo divulgado pelo movimento Todos pela Educação revela que cerca de 80% das escolas públicas não apresentam condições básicas, como água tratada, rede de esgoto, quadras e acesso à internet. Esse número fica ainda mais alarmante, quando analisados a quantidade de laboratórios de ciências, sendo que apenas 8% das escolas públicas os têm.

Por isso, seria equivocado dizer que a formação continuada prepara os professores para os desafios em sala de aula, e sim dá subsídios para que tenham propriedade de utilizar os materiais disponíveis em sala de aula e de fácil acesso aos discentes em casa (Amaral, et al. 2016). Delors (2003), afirma que melhorar a qualidade e a motivação dos docentes deve ser uma prioridade em todos os países. Entender que o docente não detém todo saber, o põe numa posição de constante aprendizado, sendo assim, ele tem a necessidade de atualizar-se frente às mudanças constantes no mundo.

Por motivos como esse, buscamos compreender o processo de formação continuada de uma escola pública, considerada de referência. Referimo-nos aqui aos Colégios de Aplicação, anteriormente conhecidos como Ginásios de Aplicação, criados em 12 de março de 1946, pelo decreto nº 9053, cujo objetivo foi a implantação de escolas-laboratórios para auxiliar na capacitação e preparação dos docentes formados em Universidades Federais.

Segundo Bispo (2018), o Brasil conta com 17 CAps espalhados em seu território, vinculados a 16 Universidades Federais e 1 Universidade Estadual. Os professores dessas Instituições são selecionados a partir de Concurso Público, tendo carga horária de 40 horas

semanais, que divide-se em sala de aula, pesquisa e acompanhamento de estagiários. A implantação dessa metodologia diferenciada torna os Colégios de Aplicação referenciais em avaliações, como, por exemplo, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), atingindo médias muito acima das observadas nos municípios onde estão localizadas.

Um diferencial dos CAps é a forma de ingresso do aluno, podendo ser por sorteio público ou prova avaliativa, segundo Bispo (2018), quando a Instituição decide como será o processo de ingresso de seus discentes, automaticamente, já escolhe seu perfil e a ação pedagógica que será utilizada, ações que afetam diretamente a preparação do docente, visto que sua metodologia deve se adequar a realidade das turmas, no decorrer do semestre e ano letivo. Por consequência, torna o alunado do Colégio de Aplicação mais seleto, porém os professores também segue a mesma linha: exigências do título de Pós-Graduação Lato e Stricto Senso, publicações e experiência no ensino; todas essas qualificações tornam os profissionais diferenciados em vista de outras instituições.

Por essa razão, pretende-se averiguar se existe uma relação entre a excelência da instituição e a formação continuada de seus docentes, e se tal influência no processo de ensino-aprendizagem dos discentes acontece de fato, bem como entender se a formação contínua auxilia no processo de desenvolvimento de habilidades, capacitando os professores e dando-lhes uma visão mais abrangente dos processos que podem ser aplicados em sala de aula.

Portanto, esta pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: Quais demandas e proposições estão presentes nos depoimentos dos docentes dos diferentes componentes curriculares do Colégio de Aplicação/UFS acerca do processo de Formação Continuada?

Inicialmente, utilizamos a aplicação de um questionário padronizado através da plataforma Google Forms, nele continha o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, onde os docentes tinham a opção de continuar a pesquisa caso concordassem ou desistir caso não se sentissem à vontade para continuar. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos os questionários e as entrevistas. O questionário foi enviado, através de e-mail, a 36 Docentes do Colégio de Aplicação que atuam no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, tivemos o retorno de 11 questionários.

Participaram da pesquisa docentes de diversas áreas do conhecimento, geografia, educação física e matemática, atuantes no Colégio de Aplicação - UFS. Vale ressaltar que todos os docentes foram nomeados com números, garantindo, assim, o sigilo absoluto da identidade dos entrevistados. Posteriormente, alguns deles foram convidados a participar de uma entrevista por vídeo chamada, onde os assuntos abordados no questionário passaram a ser aprofundados.

O material coletado durante o estudo passou por uma interpretação detalhada. Os fatos encontrados foram relacionados com a literatura utilizada no referencial teórico. A interpretação dos depoimentos oriundos das entrevistas foi analisada pela de Análise de

conteúdo de Bardin (2011), com a finalidade de realizar um levantamento das respostas através da categorização e interferência, captando o que está subjacente nas mensagens obtidas. A análise de conteúdo das entrevistas dos Docentes do CODAP/UFS foi organizada a partir da temática Formação Continuada, respeitando as regras de homogeneidade; pertinência; objetividade; fidelidade e produtividade (Bardin, 2011).

Em um segundo momento, os dados foram separados por categorias, levando em consideração as seguintes categorias: Atualização de conhecimentos; Organização da Prática pedagógica; Metodologias ativas ou inovadoras; Resolução de Problemas; Processo de Ensino-aprendizagem, e tratados estatisticamente pelo Programa Statistical Package for the Social Sciences-SPSS. Assim, conseguimos inferir, com base nos gráficos, cada afirmativa fornecida pelos/as participantes.

2 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os docentes participantes da pesquisa lecionam em todas as áreas de conhecimento dentro do Colégio de Aplicação. Um ponto a se destacar, é que 81,8% dos professores entrevistados trabalham no CODAP/UFS em categoria de dedicação exclusiva, segundo Quevedo et al. (2013), docentes de dedicação exclusiva possuem maior facilidade em organizar sua rotina e dinâmica de estudos, pois dispõem de mais tempo para dedicarem-se ao processo de aperfeiçoamento profissional, mas é notório que a dedicação exclusiva interfere no cotidiano dos docentes, muitas vezes influenciando em sua vida pessoal e familiar.

Quanto à categoria Atualização de conhecimentos, pôde-se constatar um aspecto peculiar no CODAP, a dedicação exclusiva é uma realidade restrita, diferente da grande maioria dos docentes no Brasil, onde a carga horária média de um professor é de 25 horas semanais, sendo 20% do tempo utilizado para manter a disciplina em sala, 12% para realizar atividades administrativas e apenas 67% do tempo utilizado para a ministração de aulas (Yamamoto, 2014).

O estatuto da carreira docente, as pressões de tempo, o excesso de aulas e as disparidades nas capacidades apresentadas pelos alunos, são apenas alguns fatores que sobrecarregam nossos professores. Mesmo com uma carga horária e demandas tão expressivas, a profissão docente é uma das mais mal remuneradas do país, fazendo com que os profissionais precisem lecionar em mais de uma escola, tornando as atividades de especialização e aprofundamento cada vez mais escassas pela falta de tempo e incentivo.

Fatores como esses explicitados por Yamamoto (2014) reduzem a produtividade e a motivação dos professores, no CODAP-UFS a realidade se mostrou um pouco diferente quanto ao incentivo e administração do tempo destinado ao aperfeiçoamento profissional. Todos os docentes participantes da pesquisa possuem alguma pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado), esse fator nos demonstrou o nível de

valorização dos docentes, além disso, a formação continuada é estimulada pela Instituição.

A relação entre a estrutura da escola e as condições que ela fornece a seus funcionários é de extrema importância quando começamos a avaliar a qualidade do ensino, segundo Sagrillo et al. (2012), é dever da escola possibilitar espaços de aperfeiçoamento aos docentes, de forma constante e significativa, porém o que observamos, rotineiramente, são professores sobrecarregados de atividades administrativas, muitas vezes, sem nenhum preparo, tornando a busca pela formação continuada cada vez mais distante; essa situação afeta diretamente a qualidade do ensino fornecido aos discentes. Ações facilitadoras como a criação de espaços de aperfeiçomentos profissionais estimulam os docentes a manterem-se em constante atualização profissional, sendo poucas as dificuldades ou impedimentos para essa busca (Gráfico 1).

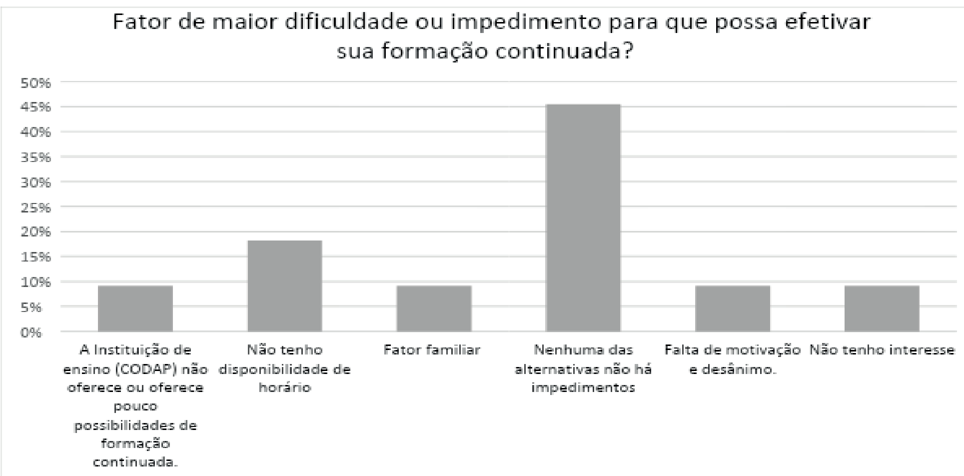


Gráfico 1 – Fatores de dificuldade ou impedimento aos docentes

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como observado no gráfico acima, existem diversos fatores que podem atuar como dificultadores para a Formação Continuada, porém a maioria dos docentes relataram não haver impedimentos para fazê-la. Entretanto, fatores como: indisponibilidade de horários, falta de motivação, fatores familiares e a pouca oferta de possibilidades para formação continuada pela Instituição foram observadas como pontos críticos para alguns professores. É importante ressaltar, a discordância entre as professoras ouvidas e as afirmativas apresentadas por alguns docentes no questionário on-line, acerca da disponibilização de formação continuada fornecida pela instituição, relatando a pouca oferta ou até mesmo ausência dela pelo CODAP-UFS, sabemos que as respostas foram de cunho pessoal e cada indivíduo possui visões diferenciadas de uma mesma realidade, não tirando a característica majoritária da percepção demonstrada pelos docentes com relação ao compromisso do CODAP em fornecer os mecanismos necessários para os docentes

seguirem aperfeiçoando-se.

Quando questionados sobre a participação em grupos de pesquisa, os docentes demonstraram valorizar esse instrumento de aperfeiçoamento, onde 80% deles participam de Grupos voltados às suas áreas de atuação (Gráfico 2). Os grupos de pesquisa são ambientes que promovem o aperfeiçoamento profissional, além de um espaço colaborativo de construção de conhecimento. Segundo Odelis et al. (2009), a maioria dos indivíduos que são membros de equipes de pesquisa sempre estão aprendendo algo, ou seja, a aprendizagem é elemento substancial que sustenta as relações desses grupos, sendo impulsionados alguns fatores: geração de ideias, socialização, networking e capacidade administrativa.

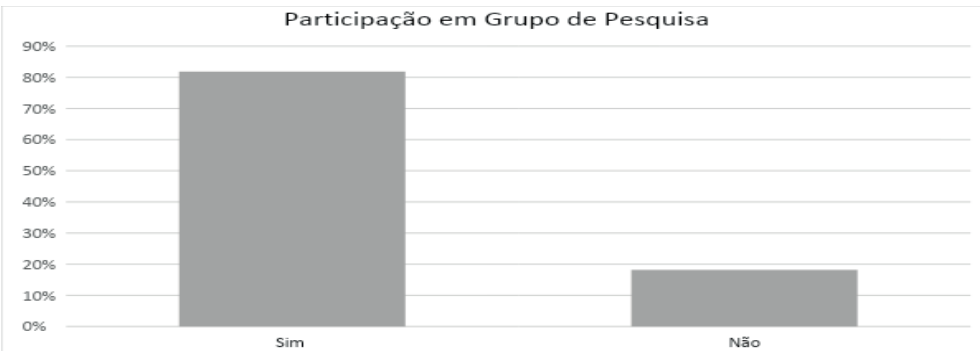


Gráfico 2 – Docentes e grupos de pesquisas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os grupos de pesquisa, segundo Meglhioratti et al. (2008), promovem a imersão do indivíduo em um tema de interesse, preparando-o para debates e em sua formação prática, sendo crucial na formação inicial e durante toda vida do docente. As atividades de um grupo de pesquisa podem produzir mudanças na perspectiva de um integrante, fortalecendo sua formação. Razões como essas atuam como impulsionadores aos profissionais estimulando sua permanência no meio acadêmico (Gráfico 3).

Atualização diante das novidades do campo educacional e atender às demandas de desenvolvimento dos alunos surgem como os principais fatores que impulsionam a busca pela formação continuada, seguidos por progressão no ganho salarial e a busca em solucionar dificuldades específicas na prática de ensino. Para Pereira & André (2017) o desenvolvimento profissional docente está fortemente associado com a concepção de formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida e pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica.

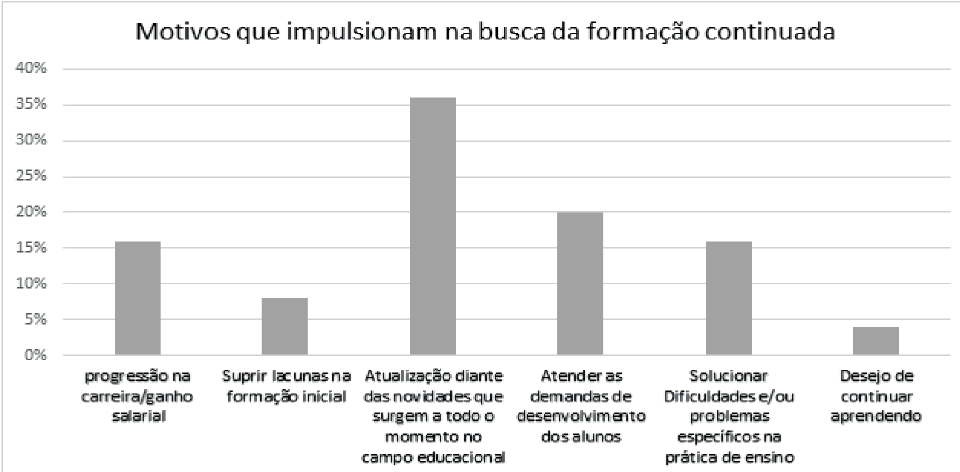


Gráfico 3 – Impulsionadores da Formação continuada

Fonte: Elaborado pelos autores.

O momento em que vivemos o aprofundamento de conhecimentos serve como um aparato de preparo para os novos desafios, visto que nunca houve tanta necessidade de inovação em sala de aula por parte dos docentes. Pinto (2015) relata que é necessário darmos uma "atenção especial à orientação dos professores" através de cursos, palestras, entre outros, que deem ênfase à relação teoria/prática em ambientes que estimulem a construção de conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento intelectual do docente, visando aos benefícios que este trará para sala de aula, influenciando diretamente o ensino-aprendizagem.

Com relação a categoria Organização da Prática pedagógica; quando questionados sobre os efeitos da formação continuada na prática docente, a grande maioria dos participantes acreditam que a mesma é imprescindível para sua atuação na vivência escolar, onde o aperfeiçoamento traz melhorias visíveis à prática docente, pouquíssimos professores afirmaram que não houve melhorias em sua prática, mesmo assim consideram a formação contínua de extrema importância.

Isso se dá porque, muitas vezes, os cursos de formação continuada não abrangem as necessidades e realidade do docente, servindo apenas para acúmulo de carga horária, segundo Galindo (2016), os modelos desse tipo de formação tem se resumido a uma única diretriz, sem prever as modalidades formativas distintas, realidades e especificidades, que variam de escola para escola e de docente para docente.

No que diz respeito à categoria Metodologias ativas ou inovadoras, a formação continuada precisaria investir em ações que sejam, verdadeiramente, eficientes e significativas aos docentes, para que seja um passo importante para a melhoria da educação básica no Brasil.

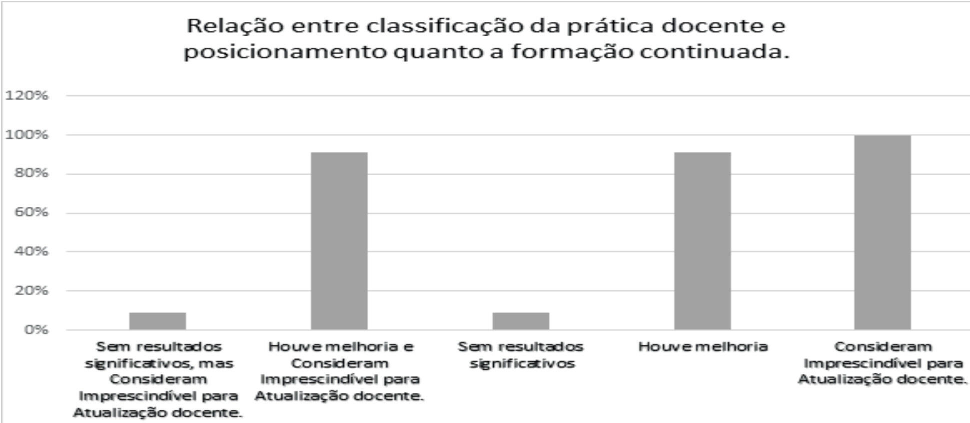


Gráfico 4 – Prática docente e a Formação continuada

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando questionados sobre os principais métodos de formação continuada que os docentes participaram nos últimos dois anos (Gráfico 5), a grande maioria participou de eventos científicos on-line, isso se dá, principalmente, pela atual conjuntura mundial, em que o distanciamento social e as atividades presenciais têm sido restritas por ordem das instituições governamentais e de saúde, com a finalidade de evitar a contaminação pelo COVID-19.

Entretanto, a pandemia não impediu os professores de continuarem buscando meios de aperfeiçoamento, seguido dos eventos científicos, os cursos on-line e a formação colaborativa em grupos de professores ganharam destaque, por serem mecanismos de ganho intelectual on-line, rápidos e de fácil acesso.

A pandemia trouxe consigo diversos fatores inquestionavelmente negativos, porém quando avaliamos os ganhos na área de tecnologia e a impossibilidade de retrocesso do uso da mesma, fica claro que os grupos de compartilhamento de ideias em aplicativos se tornaram parceiros dos docentes, entre os inúmeros benefícios, a rapidez e o acesso a qualquer lugar do mundo se tornou peça fundamental na formação contínua.

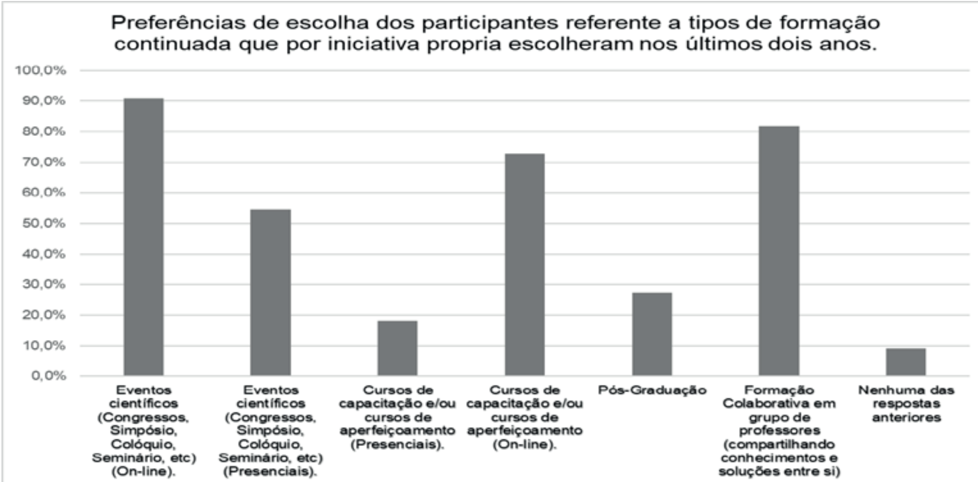


Gráfico 5 – Participação em Eventos

Fonte: Elaborado pelos autores.

A formação continuada possibilita ao docente um novo olhar frente às dificuldades encontradas em sala de aula ou no âmbito escolar, quando exposto a novas visões de seus pares os horizontes tornam-se mais amplos. Segundo Terra (2004), o compartilhamento de vivências, como a forma de dar aula, decisões frente às dificuldades e questões político-administrativas auxilia o docente a construir sua identidade profissional a partir das diversas maneiras de olhar a profissão.

Momentos como esse de compartilhar informações do cotidiano escolar e os problemas encontrados em sala de aula com outros educadores auxiliam os docentes a criarem alternativas para resolução de seus dilemas educacionais, porém tal processo depende muito da visão pessoal de cada indivíduo e das dificuldades de cada instituição; no CODAP-UFS os relatos foram sobre as dificuldades estruturais, mas, como já mencionado, o docente decidirá se vai lidar com aquela limitação de forma paralisante ou a tornará um impulso para inovar em suas práticas.

Na categoria processo de Ensino-aprendizagem é perceptível como a formação continuada interfere na vivência e olhar do docente na relação professor/aluno e, consequentemente, o educando recebe os benefícios dessa nova visão, como relatado pela professora, o estudante é um dos principais beneficiários das conquistas de formação do docente. Delors (2003) assevera, diversas vezes, a importância da formação continuada na melhoria da qualidade de ensino, pois ela amplia o olhar docente, encuca-lhe a necessidade de mudança, de aperfeiçoamento, consequentemente uma relação mais sadia com o alunado, promovendo uma construção de conhecimento, onde não existe detentor absoluto de saber, e sim um processo de troca.

Entender a docência como uma construção é a base da formação contínua, o docente

pode ter anos de carreira, mas ele nunca será o detentor de todo conhecimento, visto que as gerações mudam, e isso deve ser o impulsionador para buscar novas metodologias de ensino, sempre visando o aprendizado e o processo de ensino.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no discutido, podemos destacar a importância da Instituição de Ensino na formação contínua dos docentes, é notório que colégios que valorizam a formação continuada e dispõe de mecanismos de planejamento para possibilitar o aprofundamento intelectual de seus professores possuem profissionais mais empenhados na constante atualização, impulsionando-os a buscar novas formações.

Também é importante mencionar a procura por novas tecnologias para a formação continuada, comportamento provocado, principalmente, pela atual realidade pandêmica que impede a realização de eventos presenciais, porém acreditamos que seja uma tendência duradoura, pelas facilidades e possibilidades que a internet nos traz.

Vale ressaltar, a dificuldade para captação dos dados para o presente trabalho, infelizmente não obtivemos o quantitativo de respostas almejado para uma análise mais precisa como já citado, apenas onze professores responderam ao questionário. Contudo, entendemos as demandas exigidas aos docentes do CODAP-UFS, mas participação em pesquisas também se faz necessário para a autorreflexão e análise do desenvolvimento profissional, pois se, por um lado, o professor, como profissional, deve conhecer, profundamente, o conteúdo disciplinar sob sua responsabilidade e os referentes às ciências da educação, por outro, deve aprimorar esses conhecimentos “pelo” e “no” exercício de suas práticas cotidianas na escola.

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado caso não considere nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam. Ao entender a realidade dinâmica que envolve as relações sociais e, assim, a produção cultural e de conhecimentos, é importante que a escola não se afaste dessa dinâmica, faz-se necessário manter um diálogo constante com a realidade vivida, proporcionando aos alunos a condição de, através do aprendido, aumentar e/ou modificar suas possibilidades de interação no mundo.

A Formação continuada deve ser vista como primordial na profissão docente, sendo ela on-line ou presencial, pois trata-se de uma prática de excelência no processo de ensino-aprendizagem. Valorizar os profissionais e fornecer meios para percorrer o caminho da qualificação profissional é de extrema importância para alcançarmos a educação qualidade que tanto almejamos. Contudo, é imprescindível que as instituições de ensino tenham essa visão e condições de fornecer as ferramentas necessárias ao docente, possibilitando

trilhar, continuamente, o aperfeiçoamento profissional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R.V.; WOLF, R.A. Os desafios da escola pública na visão do professor. **Formação continuada para professores:** Proposta para o uso de tecnologias da informação e da comunicação como meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Cadernos PDE,Vol 1, Paraná, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BISPO, M.M.G; **Colégio de Aplicação da Unive rsidade Federal de Sergipe :** Entre excelência e referência. São Cristóvão-SE; 2018.

COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores** – novas tendências e novos caminhos. Holos, ano 20, dezembro de 2004.

CRUZ, P., MONTEIRO, L. (Org). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo, Moderna, 2019.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

MEGLHIORATTI, F.A.; ANDRADE, M.A.B.S.; BRANDO, F.R.; CALDEIRA, A.M.A.**Formação de pe squisadores:** o papel de um grupo de pe squisa em Epistemologia da Biologia. Revista Brasileira de Biociências, Porto Alegre, v. 6, supl. 1, p. 32-34, set. 2008.

MORORÓ, L.P. **A influê ncia da formação continuada na prática doce nte.** Educação & Formação, Fortaleza, v.2, n.4, p.36-51,jan./abr.2017.

PINTO, C.B.G.C. **A formação continuada do profe ssor e o sucesso do processo ensino- apre ndizage m**. Universitas FACE, v.2, n.1, 2015.

QUEVEDO, L.B.; FLECK, C.F.; CARMO, K.L.F. **O regime de dedicação exclusiva e a gestão do tempo:** estudo de caso com docentes universitários. ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas São Paulo. V.03 n.03 Set/Out/Nov/Dez 2013.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S. R.; VIANA, M. A. P. **A importância da formação continuada de professores na educação básica**: A arte de ensinar e o fazer cotidiano. Saberes Docentes em Ação, Maceió, v. 3, n. 1, p.28- 47, 2017.

SAGRILLO, D.R.; PEREIRA, S.M.; ZIENTARSKI, C. **O espaço da escola na formação continuada de professores:** lócus de conquistas ou mera formalidade? Florianópolis, v. 30, n. 3, 1045-1072, set./dez. 2012.

SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K. L.; SOUZA, F. K. **Estudo descritivo acerca dos efeitos do Programa Institucional de Residência Pedagógica/UFS no proce sso de formação continuada dos profe ssores pre ce ptore s Formação Docente** . Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 13, no. 26 (p. 201-218) 30 abr. 2021.

TERRA, D. V. **Orientação do trabalho colaborativo na construção do sabe r doce nte .** Revista *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, jan. /abr. 2004.

YAMAMOTO, Karina. **Em média, um professor no Brasil tem jornada de 25 horas de aula por semana.** UOL Educação, São Paulo, 2014.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO PREVENÇÃO DO CÂNCER DE COLO DO ÚTERO

Data de submissão: 22/11/2023 *Data de aceite: 27/12/2023*

Kátia Cristina Barbosa Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, Campina Grande- Paraíba
http://lattes.cnpq.br/4425474973137484

Artício Clebio Mota do Nascimento
Universidade Mauricio de Nassau, Campina Grande- Paraíba
https://lattes.cnpq.br/5640522643656880

Valéria Farias de Araújo Cordeiro
União de Ensino Superior de Campina Grande-UNESC, Tenório- Paraíba
http://lattes.cnpq.br/5113432356382383

Mayara Raquielle Leonardo Oliveira
Faculdade de Ciências Medicas de Campina Grande, Assunção- Paraíba
http://lattes.cnpq.br/0482155930865813

Dandara Medeiros Paiva
Universidade Federal de Campina Grande, São Vicente do Seridó- Paraíba
http://lattes.cnpq.br/5527637399882169

RESUMO: **Introdução**: O câncer de colo do útero é considerado um grande problema de saúde pública, principalmente no Brasil. A atenção em saúde destinada a mulheres jovens, especialmente adolescentes, mostra-se um desafio, visto que, nesse grupo, apesar da maior incidência e prevalência de infecções genitais por HPV, há também maior probabilidade de regressão de lesões, com resolução espontânea na maioria das vezes. **Objetivo**: Analisar as evidências científicas da educação em saúde como forma de prevenção do câncer de colo do útero. **Metodologia**: Trata-se de uma revisão bibliográfica com pesquisa nas bases de dados SciELO e LILACS, respeitando os critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão: publicações nos idiomas inglês, espanhol e português, artigos na íntegra de 2020 a 2023 e como critérios de exclusão: artigos repetidos, sem relação ao período proposto e ao tema. Foram selecionados 36 estudos para compor esta revisão. **Resultados e Discussão:** Conforme os estudos analisados, foi identificado que os fatores desencadeantes do câncer de colo do útero são: início da vida sexual precoce, relação sexual desprotegida, múltiplos parceiros sexuais, infecções pelo HPV, e uso de contraceptivos hormonais. As atividades de educação em saúde como palestras, rodas de conversas, visitas domiciliares se mostram relevantes, pois levam conhecimento para as mulheres acerca da neoplasia, incentivando a prática

do autocuidado, bem como auxilia na desconstrução de estigmas e receios relacionados ao exame citopatológico. **Conclusão**: Evidenciou-se que a escassez de informações e as formas de prevenção da doença provocam medos e receios para muitas adolescentes, no qual contribui para um retardo na realização do exame citopatológico. Assim, estratégias de educação em saúde, com esclarecimento de dúvidas sobre a doença e as formas de prevenção, abordando a disponibilidade dos serviços de saúde para realização do rastreamento precoce, são medidas imprescindíveis para quebrar o tabu associado à realização do exame.
PALAVRAS-CHAVE: Neoplasia do colo do útero, Assistência ao paciente, Doença crônica, Educação em saúde, Prevenção de doenças.

IMPORTANCE OF HEALTH EDUCATION AS PREVENTION OF CERVICAL CANCER

ABSTRACT: **Introduction:** Cervical cancer is considered a major public health problem, especially in Brazil. Health care aimed at young women, especially adolescents, is a challeng, given that, in this group, despite the higher incidence and prevalence of genital HPV infections, there is also a greater probability of regression of lesions, with spontaneous resolution in the majority sometimes. **Objective:** To analyze the scientific evidence on health education as a means of preventing cervical cancer. **Methodology:** This is a bibliographic review with research in the SciELO and LILACS databases, respecting the inclusion and exclusion criteria. As inclusion criteria publications in English, Spanish and Portuguese, full articles from 2020 to 2023 and as exclusion criteria: repeated articles, without relation to the proposed period and theme. 36 articles were selected to compose this review. **Results and Discussion:** According to the studies analyzed, it was identified that the triggering factors for cervical cancer are early sexual initiation, unprotected sexual intercourse, multiple sexual partners, HPV infections, and use of hormonal contraceptives. Health education activities such as lectures, conversation groups and home visits are relevant, as they provide women with knowledge about neoplasia, encouraging the practice of self-care, as well as helping to deconstruct stigmas and fears related to cytopathological examination. **Conclusion:** It was evident that the lack of information and ways to prevent the disease cause fears and concerns for many adolescents, which contributes to a delay in carrying out the cytopathological examination. Therefore, health education strategies, clarifying doubts about the disease and forms of prevention, addressing the availability of health services to carry out early screening, are essential measures to break the taboo associated with carrying out the exam.
KEYWORDS: Cervical neoplasia, Patient care, Chronic disease, Health education, Disease prevention.

1 | INTRODUÇÃO

O câncer de colo do útero (CCU) é considerado um grande problema de saúde pública, principalmente no Brasil. A atenção em saúde destinada a mulheres jovens, especialmente adolescentes, mostra-se um desafio, visto que, nesse grupo, apesar da maior incidência e prevalência de infecções genitais por HPV, há também maior probabilidade

de regressão de lesões, com resolução espontânea na maioria das vezes. Frente a isto, surgem questionamentos quanto ao período ideal para início do rastreio do câncer de colo uterino e ao manejo das possíveis alterações citológicas (Sato, 2018).

O CCU é o quarto tipo de câncer mais comum e a quarta causa mais frequente de morte por câncer entre as mulheres no mundo, com 570 mil casos novos e 311 mil óbitos estimados em 2018. O Brasil apresenta valores intermediários de incidência e mortalidade em relação ao cenário mundial, englobando aspectos de países ricos e pobres (Ferreira et al, 2022).

No Brasil, em 2022, são esperados 16.710 casos novos, com um risco estimado de 15,38 casos a cada 100 mil mulheres. Em 2020, ocorreram 6.627 óbitos por esta neoplasia, representando uma taxa ajustada de mortalidade por este câncer de 4,60/100 mil mulheres (Inca, 2021).

O controle dessa neoplasia maligna é relevante no cuidado integral à saúde da mulher, e a melhor estratégia para seu enfrentamento tem sido o rastreamento, ao identificar lesões precursoras e alterações da fase inicial da doença em mulheres assintomáticas antes da evolução para a doença invasiva. O rastreamento, realizado por meio do exame citopatológico, reconhecido mundialmente como eficiente e seguro, tem como objetivo principal, a longo prazo, impactar no perfil epidemiológico, diminuindo a morbimortalidade associada à doença (Ferreira et al, 2022).

A OMS recomenda uma abordagem integral para prevenção e controle do câncer de colo do útero. Um conjunto de ações são recomendadas com intervenções ao longo da vida, portanto a participação de equipes multidisciplinares deve ser incluída nessas ações, educação comunitária e permanente, mobilização social, vacinação, triagem e tratamento.

A prevenção primária começa com a vacinação contra o HPV entre meninas com idade entre 9 e 13 anos, antes de se tornarem sexualmente ativas. As mulheres sexualmente ativas devem ser examinadas a partir dos 30 anos aos testes que detectam células anormais ou lesões pré-cancerosas no colo do útero (World Health Organization, 2020).

O exame preventivo ou o Papanicolau é o exame responsável pela detecção precoce de lesões no colo uterino, realizado de forma rotineira no intuito de verificar e prevenir agravos à saúde da mulher. É simples e rápido, tornando possível o diagnóstico da doença em fase inicial. O exame é fornecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) através das Unidades Básicas de Saúde (UBS), sendo realizada por profissionais capacitados, dentre eles o enfermeiro (Silveira, Maia & Carvalho, 2018).

Além da realização do exame, é importante o vínculo entre a equipe de saúde e a mulher, no sentido de garantir o retorno dessa mulher à consulta para o recebimento do resultado. Nesse sentindo, é importante fomentar a importância das ações educativas para o alcance do público-alvo, a conscientização da população feminina para demonstrar a dimensão da realização e continuidade do teste, busca dos resultados e assistência a ser

prestada (Morais et al, 2021; Ruffo et al, 2022).

O papel da atenção primária à saúde (APS), especialmente no âmbito do SUS, é fundamental para o controle do CCU. A compreensão do nível de conhecimento, prática e atitude dos profissionais que atuam na APS frente a essas ações de controle do CCU podem contribuir para o diagnóstico situacional e o planejamento de ações de educação permanente (Ferreira et al, 2022).

Esse artigo tem como objetivo analisar as evidências científicas da educação em saúde como forma de prevenção do câncer de colo do útero.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica com pesquisa realizada durante o mês de novembro de 2023 nas bases de dados das bibliotecas virtuais da Literatura Latino-americana e do Caribe em ciências da Saúde (LILACS), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

Para nortear a seleção dos artigos foram usados os descritores em saúde (DECs) controlados: “Câncer de colo uterino” e “Educação em saúde”.

A combinação foi realizada por meio dos operadores booleanos *AND e OR*, resultando em uma combinação combinada em termos de busca, obedecendo as particularidades de cada base de dados.

Na pesquisa foram utilizados como critérios de inclusão artigos com leitura na íntegra para garantir maior rigor metodológico, fidedignidade dos resultados, artigos nos idiomas inglês, espanhol e português, no período de 2020 a 2023 e como critérios de exclusão artigos repetidos, sem relação ao período proposto e ao tema. Foram encontrados 86 artigos, mas após aplicação dos critérios de inclusão e de elegibilidade, à luz das divergências optou-se por eliminar estudos, e das convergências obteve-se a amostra final de 36 artigos para compor a pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme os estudos analisados, foi identificado que os fatores desencadeantes do câncer de colo do útero são: início da vida sexual precoce, relação sexual desprotegida, múltiplos parceiros sexuais, infecções pelo HPV, e uso de contraceptivos hormonais.

Por esta razão, é de fundamental importância iniciar na adolescência a orientação quanto as formas de prevenção em saúde com o uso de práticas educativas, que possibilitem parcerias entre serviços de saúde, universidades, escolas, que trabalhem com a temática e que possam promover a prevenção do câncer do colo do útero. Deve-se priorizar atividades de educação para o diagnóstico precoce e rastreamento em adolescentes sintomáticas e assintomáticas, respectivamente, além da garantia de acesso aos métodos de diagnóstico

e tratamento adequados (Casarin, R. M; Piccoli, E. C. J, 2020).

As atividades de educação em saúde como palestras, rodas de conversas, visitas domiciliares se mostram relevantes, pois levam conhecimento e orientação para as mulheres acerca da neoplasia, incentivando a prática do autocuidado, bem como auxilia na desconstrução de estigmas e receios relacionados ao exame citopatológico (Claro et al, 2021).

Foi constatado na pesquisa que o enfermeiro tem um papel fundamental na orientação e educação em saúde nesse contexto. Fazendo referência a ESF esse profissional surge como integrante desta equipe e gestor do serviço de saúde.

De acordo com a lei do exército profissional n° 7.498, de 25 de junho de 1.986, a direção, chefia, organização, planejamento, coordenação e avaliação dos serviços prestados em instituições de saúde, correspondem a funções privativas do profissional enfermeiro (Brasil, 1986).

O enfermeiro possui papel de extrema importância frente à prevenção, não somente ao que se refere ao câncer de colo do útero, como também prevenção de outras doenças e agravos, sendo de fundamental valor a conduta adotada por este profissional ao longo de um atendimento, tornando-se fator determinante na assistência prestada ao paciente (Melo et al, 2012).

Nota-se que em muitos casos, que a falha no diagnóstico precoce se deve à falta de informação que as mulheres recebem sobre a doença e sua condição assintomática, bem como sobre a importância do exame e possibilidade de tratamento precoce. Por isso, a educação em saúde se torna uma estratégia que contribui para a formação da consciência crítica das pessoas, a respeito de seus problemas de saúde, levando em conta a sua realidade, além de estimular os indivíduos a se consultarem rotineiramente a fim de aderir a novos hábitos e condutas de saúde.

Oliveira (2007) aponta que as práticas profissionais devem incluir discussões em grupos, bem como palestras de educação em saúde com as usuárias da ESF, julgando que essas práticas podem ajudar na construção do atendimento integral na prevenção do CCU, potencializando a transmissão do máximo de informação possível, para conscientizar não só as pacientes, mas seus parceiros. Nesta pesquisa, no entanto, apenas metade dos profissionais, com predomínio dos enfermeiros, realiza ações educativas para as usuárias sobre o controle do CCU nessas ações.

Reforça-se a necessidade de ações de educação permanente para os profissionais da ESF, visando o aprimoramento de conhecimentos, atitudes e práticas referentes ao controle do CCU, o que poderá assegurar impacto positivo nos indicadores de saúde relacionados à doença.

Alguns resultados de estudos selecionados de 2020 a 2023 foram sintetizados no (quadro 1).

Referência do Estudo	Título	Tipo de estudo	Objetivo	Principais Resultados
Guedes, N. O. R. T et al, 2021.	Estratégias educativas para aumentar a adesão ao exame papanicolau: a experiência da UBSF o-16, Manaus-Am.	Relato de experiência	Relatar os resultados das atividades educativas realizadas na UBSF O-16 localizada no bairro da Compensa III, Manaus-AM, com a finalidade de aumentar a adesão ao exame Papanicolau.	Na perspectiva da educação popular em saúde, as equipes de saúde e os usuários estabelecem uma relação de aprendizagem mútua e contínua. Tendo como objetivo proporcionar ferramentas através do conhecimento para diminuir situações que possam vulnerabilizar a saúde, a equipe precisa considerar fatores culturais e atuar de forma humanizada e acolhedora para alcançar a autonomia dos usuários quanto a sua saúde.
Ferreira, M. C. M et al, 2022.	Early detection and prevention of cervical cancer: knowledge, attitudes and practices of FHS professionals	Estudo transversal, quantitativo.	O estudo objetivou investigar conhecimentos atitudes e práticas de profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF) sobre o controle do câncer do colo do útero (CCU) recomendadas pelo Ministério da Saúde (MS).	As práticas educativas sobre o controle do CCU são realizadas para as usuárias por metade dos profissionais, com mais atuação dos enfermeiros em relação aos médicos. Reforça-se a necessidade de ações de educação permanente para os profissionais da ESF, visando o aprimoramento de conhecimentos, atitudes e práticas referentes ao controle do CCU, o que poderá assegurar impacto positivo nos indicadores de saúde relacionados à doença.
Santos, M. B et al, 2023	Estrategias de educación en salud para la prevención del cáncer cervicouterino	Revisão integrativa	Identificar quais as principais estratégias utilizadas pelos profissionais da saúde para prevenção do CCU.	Compete ao enfermeiro um papel fundamental quando se fala sobre educação em saúde, contribuindo para assegurar uma melhor prática da Sistematização da Assistência da Enfermagem (SAE), além de estimular a educação em saúde, realizando a promoção e prevenção.

Referência do Estudo	Título	Tipo de estudo	Objetivo	Principais Resultados
Martins, L. M et al, 2020.	A importância do enfermeiro na educação em saúde para prevenção do câncer de colo do útero	Revisão bibliográfica	Demonstrar os números alarmantes de mulheres com CCU, levando em consideração a perspectiva os profissionais da área da saúde na realização do exame preventivo e nas orientações à população feminina para que haja diminuição da morbimortalidade por esse tipo de câncer.	O profissional deve atuar de maneira integrada diretamente com as pacientes em consultórios, devem se portar de forma respeitosa, evitando qualquer tipo de constrangimento. O câncer do colo de útero pode ser reduzido significativamente, e com isso os profissionais da saúde podem realizar interações entre a atenção primária e a população estudada.

Quadro 1 - Dados identificadores dos estudos.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que a escassez de informações e as formas de prevenção da doença provocam medos e receios para muitas adolescentes, no qual contribui para um retardo na realização do exame citopatológico. Assim, estratégias de educação em saúde, com esclarecimento de dúvidas sobre a doença e as formas de prevenção, abordando a disponibilidade dos serviços de saúde para realização do rastreamento precoce, são medidas imprescindíveis para quebrar o tabu associado à realização do exame.

As ações de educação em saúde revelam-se como uma estratégia eficaz na transmissão de informações à população, contribuindo para promoção à saúde e prevenção de doenças, como no caso do câncer de colo uterino.

No cenário da prevenção do câncer do colo do útero, a atuação do enfermeiro nas equipes da ESF se revelou de importância fundamental. Suas atividades são desenvolvidas em múltiplas dimensões, entre elas: realização das consultas de enfermagem e do exame de papanicolaou, ações educativas diversas junto à equipe de saúde e comunidade, gerenciamento e contatos para o provimento de recursos materiais e técnicos, controle da qualidade dos exames, verificação, comunicação dos resultados e encaminhamentos para os devidos procedimentos quando necessário. A análise revelou à importância do enfermeiro na educação em saúde, assim como de sua integração com outros componentes das equipes e com a comunidade.

A preocupação com ações preventivas, nesse caso quanto ao câncer do colo do útero, ocorre em nível mundial. É importante salientar que essas ações preventivas, além de trazer inúmeros benefícios para as usuárias, contribuem também para os cofres

públicos, posto que menos onerosas do que tratamentos prolongados da doença.

REFERÊNCIAS

Brasil. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986**.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7498.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20do,observadas%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20desta%20lei Acesso em: 21 nov. 2023.

Casarin, R. M; Piccoli, E. C. J. Educação em Saúde para Prevenção do Câncer de Colo do Útero em Mulheres do Município de Santo Ângelo/RS. Revista Ciência & Saúde Coletiva. v 19, n. 9, p. 3925-3932, 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/csc/a/YdnLN6yxz5YX545jhwRv6yL/#:~:text=Deve-se%20priorizar%20atividades%20de,do%20c%C3%A2ncer%20de%20colo%20uterino Acesso em: 18 nov 2023.

Claro, B. I et al. Diretrizes, estratégias de prevenção e rastreamento do câncer do colo do útero: as experiências do Brasil e do Chile. **Revista Ciência & Saúde Coletiva.** v. 26, n.10, p.4497-4509, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ryPf33LvS6k5yJMqYMSSPPd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 agosto 2023.

Ferreira, M.C.M et al. Early detection and prevention of cervical cancer: knowledge, attitudes and practices of FHS professionals.Ciência & Saúde Coletiva. V. 27, n. 06, p. 2291-2302, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/Z3tXcyhpMP6MLcJzTCmq9bn/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 nov 2023.

Inca. Instituto Nacional de Câncer. Conceito e Magnitude, 2022. Disponível em< https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/gestor-e-profissional-de-saude/controle-do-cancer-do-colo-do-utero/conceito-e-magnitude> Acesso em: 18 nov 2023.

Maia, B. C. R et al. Câncer do colo do útero: papel do Enfermeiro na Estratégia e Saúde da Família. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente. v. 9, n. 1. p. 348-372 Disponível em: <https://revista.unifaema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/517> Acesso em: 21 nov 2023.

Melo, C.S.C.M et al. O Enfermeiro na Prevenção do Câncer do Colo do Útero: o Cotidiano da Atenção Primária. Revista Brasileira de Cancerologia. v. 58, n. 3, p. 389-398, 2012. Disponível em: http://www1.inca.gov.br/rbc/n_58/v03/pdf/08_artigo_enfermeiro_prevencao_cancer_colo_utero_cotidiano_atencao_primaria.pdf Acesso em:20 nov 2023.

Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer- INCA. Diretrizes Brasileiras para o Rastreamento do Câncer do Colo do Útero. 2011. Disponível em< https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/inca/rastreamento_cancer_colo_utero.pdf> Acesso em: 20 nov 2023

Morais, M. S. I et al. A importância do exame preventivo na detecção precoce do câncer de colo uterino: uma revisão de literatura. Revista Eletrônica Acervo Enfermagem.v. 10, p. 1-7, 2021. Disponível em: < https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/view/6472> Acesso em: 20 nov 2023.

Oliveira, M.M et al. Potencialidades no atendimento integral: a prevenção do câncer do colo do útero na concepção de usuárias da estratégia saúde da família. Rev Latino-Am Enfermagem. V. 15, n. 3, p. 426-430, 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rlae/a/WdKb57rDfhKMR3nJwfNKP5t/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 nov 2023.

Organização Mundial da Saúde. HPV e câncer do colo do útero, 2022. Disponível em:< https://www.paho.org/pt/topicos/hpv-e-cancer-do-colo-do-utero#:~:text=Para%20que%20o%20c%C3%A2ncer%20do,de%205%20a%2010%20anos> Acesso em: 20 nov 2023.

Ruffo, M. L. M et al. The protagonism of women in cervical and breast cancer screening. Research, Society and Development. v. 11, n. 4, p. 1-7, 2022. Disponível em: < https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27223> Acesso em: 18 nov 2023.

Sato, O. R. Por que o câncer de colo de útero é mais comum em jovens? 2018. Disponível em: <https://drrafaelsato.com.br/cancer-no-colo-do-utero/ >Acesso em: 23 agosto 2023.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA POR MEIO DOS MOVIMENTOS CORPORAIS

Data de submissão: 23/11/2023 *Data de aceite: 27/12/2023*

Ana Gleycy Ferreira Lima
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9220009675341611

João Marques Paes Neto
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9878988123876190

Mylena Perpetua dos Santos Oliveira
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2148995299297640

Samuel Almeida Costa
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4802470410912206

Jamson Justi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Nova Andradina, MS, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-7121-4079
http://lattes.cnpq.br/8403136549352542

Edrilene Barbosa Lima Justi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Nova Andradina, MS, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-0281-2603
http://lattes.cnpq.br/5041202087239645

Jadson Justi
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Parintins, AM, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-4280-8502
http://lattes.cnpq.br/9027494348391294

RESUMO: As crianças da educação infantil estão em constante desenvolvimento e aprendizado e o brincar é ferramenta fundamental para esse processo. Este estudo tem como objetivo enfatizar o brincar como alicerce para o desenvolvimento da criança por meio de movimentos corporais na educação infantil. Metodologicamente, enquadra-se como teórico-reflexiva sob uma perspectiva qualitativa, não deixando de levar em consideração um relato de experiência vivenciada em um Centro de Educação Infantil situado em um município do interior do Estado do Amazonas.

Como resultados, ressalta-se que, muitas vezes, as brincadeiras são realizadas de forma descompromissada com o ensino, sem a adoção clara de objetivos pedagógicos. Destaca-se, ainda, o controle demasiado que é exercido institucionalmente às brincadeiras e jogos, ocasionando a construção de uma mentalidade onde a criança percebe a instituição educacional apenas como local de aprendizado, sendo a brincadeira uma descontração, como se o brincar não pudesse ser um instrumento de ensino nem de desenvolvimento. Assim, conclui-se a necessidade de garantir que as brincadeiras sejam guiadas por objetivos educacionais, o que requer a participação ativa dos professores que devem compreender a relevância do brincar e analisar como integrá-lo ao currículo de maneira planejada e estratégica. Diante desse desafio, como alternativas para os desdobramentos desta discussão, podem-se destacar: a) a promoção de uma formação docente cuja brincadeira possa ser concebida como instrumento aliado do movimento corporal e desenvolvimento integral da criança, b) estabelecer espaços nos Centros de Educação Infantil que facilitem a promoção de jogos e brincadeiras estrategicamente planejados e, c) instruir os pais das crianças sobre a importância do brincar na formação de seus filhos, a fim de que o processo de desenvolvimento integral e o movimento corporal da criança possam ser trabalhados de maneira continuada no âmbito familiar.
PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Brincar; Movimento corporal.

THE ROLE OF PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONSIDERATIONS ON CHILDREN'S DEVELOPMENT THROUGH BODY MOVEMENTS

ABSTRACT: Children in early childhood education are constantly developing and learning, and playing is a critical tool throughout this process. This study aims to emphasize playing as a foundation for children's development through body movements in early childhood education. In terms of methodology, it is approached from a qualitative standpoint, specifically adopting a theoretical-reflexive framework based on an experiential account within an Early Childhood Education Center situated in a municipality in the interior of the State of Amazonas. As a result, the observation underscores that playing is frequently conducted without a dedicated commitment to teaching, lacking clear adoption of pedagogical goals. It is also essential to highlight the institutional exertion of excessive control over playing and games, fostering a mindset wherein children perceive educational institutions solely as places for learning and, consequently, recreational activities are seen merely as a form of relaxation. This perspective tends to disregard the potential of such activities as a valuable tool for both teaching and development. Therefore, it is imperative to ensure that playing is directed by educational goals, requiring the active involvement of teachers, who must recognize the significance of playing and strategically analyze how to incorporate it into the curriculum in a deliberate manner. Faced with this challenge, potential strategies for advancing this discussion include a) fostering teacher training that views playing as a tool aligned with children's physical movement and holistic development, b) creating dedicated spaces within Early Childhood Education Centers to promote strategically planned games and playing activities, and c) educating parents about the significance of playing activities in their children's formation, aiming to ensure that the children's process of holistic development and physical movement is consistently addressed within the family unit.

KEYWORDS: Early childhood education; Playing; Body movement.

1 I INTRODUÇÃO

A presente produção é resultado de estudos complementares do componente curricular “corpo e movimento” e objetiva enfatizar o brincar como alicerce para o desenvolvimento da criança por meio de movimentos corporais na educação infantil. Este estudo não deixa de levar em consideração um relato de experiência vivenciada em um Centro de Educação Infantil (CEI) situado em um município do interior do Amazonas. Delinearam-se também os marcos legais e históricos do brincar no desenvolvimento da criança durante a educação infantil a fim de refletir a utilização das brincadeiras e discorrer sobre a fundamentação legal de sua prática.

Nesta etapa da educação básica – educação infantil – as crianças estão em constante desenvolvimento e aprendizado e o brincar é ferramenta fundamental para esse processo, auxiliando as crianças no desenvolvimento de habilidades gerais, tais como: física, cognitiva, coordenação motora (global e fina), imaginação, pensamento, linguagem, sociabilidade, criatividade, entre outras.

Antes de debruçar-se sobre a teoria que abarca a temática deste estudo, abre-se um parêntese para a reflexão sobre o que seja educação infantil, levando em consideração conhecimentos amplamente aceitos pela comunidade acadêmica.

Nesse sentindo, a educação infantil trata-se de uma importante etapa na vida das crianças e também no cuidado que professores devem ter em sua prática laborativa. Para as crianças, apresenta-se como os primeiros passos da vida educacional, já para os professores apresenta-se como desafio profissional na lida com a coletividade (conjunto de crianças).

Logo, entender como o brincar pode ser integrado de maneira eficaz na rotina educacional é essencial para garantir que as crianças tenham uma base sólida para uma aprendizagem significativa. Ao abordar os desafios e explorar as possibilidades do brincar na educação infantil, pode-se promover um desenvolvimento corporal efetivo e um ambiente escolar mais enriquecedor.

É válido mencionar que este estudo adota uma abordagem teórico-reflexiva com perspectiva qualitativa na qual possibilita a inserção dos pesquisadores (proponentes da presente pesquisa) no universo de significados e reflexões sobre o objeto de estudo. As informações obtidas qualitativamente, além de facilitar na descrição das complexidades, problemas e hipóteses, classifica, compreende e analisa, eficazmente processos sociais (Oliveira, M. M.; 2016; Santos, 2009). E, levando em consideração a condição metodológica teórico-reflexiva na produção de dados, torna-se adequada para se atingir o objetivo desta pesquisa uma vez que favorece a descrição e reflexão.

Dessa forma, uma das motivações que levaram os proponentes deste estudo a

realizarem este estudo foram às experiências vivenciadas a partir de observações em um CEI onde foi possível analisar a maneira como uma professora conduzia as brincadeiras dentro e fora da sala de aula. E, associado com conhecimentos preliminares laborativos e acadêmicos pelo componente curricular “corpo e movimento”, corroborou-se para o surgimento de inquietações que correspondem ao desenvolvimento do brincar voltado a uma aprendizagem significativa e não aquela descompromissada com a educação da criança, “o brincar por brincar”.

1.1 MARCO HISTÓRICO E LEGAL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É conveniente destacar que a Base Nacional Comum Curricular menciona que o brincar é fundamental tanto para o aprendizado quanto para o desenvolvimento da criança, pois, na brincadeira, a criança aprende de forma prazerosa por meio da interação com outras crianças e adultos, bem como na participação de diversas experiências lúdicas, as quais facilitam o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, assim, a socialização (Brasil, 2018).

De acordo com Sant’Anna e Nascimento (2011), a palavra brincar remete ao termo “lúdico”, que vem do latim *ludus* e refere-se à diversão, à brincadeira e aos jogos, além de ser um importante mecanismo de ensino utilizado por professores a fim de se conquistarem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da educação infantil. Dessa maneira, o brincar consiste na ação da criança em aprender se divertindo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo seu corpo.

Historicamente, a brincadeira sempre se fez presente na vida das populações durante toda a história humana e era encarada como algo natural de caráter educativo. A prática era desenvolvida pelas famílias até mesmo nos principais ofícios ensinados pelos pais aos filhos, pois as crianças desde cedo já ajudavam os pais na realização dos trabalhos rotineiros que garantiam o sustento da família (Sant’Anna; Nascimento, 2011). Conforme cada época da história, a concepção de educação sempre recebeu diferentes compreensões, de modo que a brincadeira seguiu a mesma linha.

Na antiga Grécia, a brincadeira era algo vinculado à educação das crianças, pois era por meio dos jogos que elas aprendiam de maneira dinâmica. Platão (427-348 a.C.), em meados de 367 a.C., destacava a relevância dos jogos para o ensino e desenvolvimento das crianças, enfatizando que ainda nos primórdios da vida humana elas deveriam brincar juntas, a fim de estimular a socialização. Em muitas épocas da história, a socialização era algo restrito apenas entre pessoas da mesma classe social, não podendo pessoas de uma classe inferior misturar-se com pessoas de uma classe superior (Almeida, 2003; Ariès, 1986).

Segundo Ariès (1986), em meados de 1600, as brincadeiras estendiam-se até três ou quatro anos de idade das crianças, a partir daí elas desapareciam e as crianças

passavam a praticar os mesmos jogos e brincadeiras dos adultos. E isso era algo muito comum na antiguidade ou idade média, pois a concepção de infância e de brincadeira era algo indefinido e sem estudos científicos aprofundados.

Já no Brasil Colônia, os jesuítas utilizavam as brincadeiras como meio para promover uma aprendizagem significativa para as crianças da época. Os indígenas também ensinavam seus filhos as tradições e os costumes de seus povos por meio da ludicidade dos jogos. Da mesma forma, os povos afro-brasileiros, que trouxeram sua cultura durante o período da colonização, também detinham as brincadeiras como mecanismo aliado da educação, a qual contribuiu para a formação da sociedade brasileira, alicerçando-se como um importante objeto cultural constituinte da identidade nacional (Almeida, 2003; Ariès, 1986).

As brincadeiras existentes contemporaneamente na sociedade brasileira são oriundas dessa miscigenação que se evidenciou nesse período da história, todavia, é incerto afirmar qual população é a responsável por suas origens. O que deve ser ressaltado no contexto educacional, como forma de propagar a descolonização, é que, enquanto pertencente à herança de nossos antepassados, a brincadeira constitui um importante material histórico que deve ser sempre preservado e utilizado para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Em relação aos marcos legais envoltos as brincadeiras na infância, traçam-se algumas abordagens conhecidas, como a declaração universal dos direitos da criança e do adolescente, intitulada *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (1959), onde, no seu princípio 7º, prevê que, tendo os mesmos objetivos da educação, a brincadeira dar-se-á para a criança com vistas para o seu desenvolvimento, cabendo à sociedade civil e ao poder público o empenho na promoção desse direito (Organização das Nações Unidas, 1959). O documento supracitado serviu de base para a formulação de muitas legislações em vários países, dentre elas a da Constituição Federal brasileira de 1988, a qual prevê, em seu artigo 227, que é dever da família e do Estado o direito à educação e ao lazer das crianças (Brasil, 1988). Tem-se, ainda, que os aspectos em que o brincar se insere promove mecanismo de aprendizado, ao mesmo tempo em que proporciona o prazer.

Outro documento imprescindível para a garantia dos direitos da criança, principalmente no que tange ao brincar na infância, é o artigo 16, inciso IV, do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), onde prevê o direito à liberdade que compreende inúmeros aspectos, dentre eles, o brincar, a prática esportiva e a diversão, onde o movimento corporal da criança acontece quase que inevitavelmente, possibilitando o seu desenvolvimento (Brasil, 1990). A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), também destaca que, sendo a educação infantil a etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, deve propiciar o estímulo das habilidades da criança, dentre eles o brincar, que constitui uma ferramenta indispensável para um ensino de educação infantil mais significativo

(Brasil, 1996).

Por fim, pode-se destacar também a relevância que o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016) proporciona ao desenvolvimento das crianças, principalmente no que tange o seu movimento corporal, quando prevê que o poder público deverá organizar e estimular a criação de espaços que possibilitem o brincar em ambientes públicos e privados seguros, permitindo a circulação de crianças em suas comunidades, de modo que possam desenvolver sua cultura infantil, imprescindível para a sua formação (Brasil, 2016).

Dessa forma, as legislações que garantem o direito das crianças de brincar e se divertir levaram em consideração todo o processo histórico do entendimento da infância nas mais diferentes épocas da história humana, onde, muitas vezes, sequer tinha tempo para as brincadeiras por causa da rotina exaustiva as quais eram submetidas. Todavia, é preciso que haja uma reflexão de como as diretrizes dessas leis estão sendo realizadas nos CEIs atualmente, pois, uma coisa é cumprir o que a lei determina, outra coisa é promover o brincar apenas como um passatempo enraizado na rotina escolar descompromissada com o desenvolvimento corporal da criança, objeto central deste estudo.

Sabe-se que essa é uma realidade que necessita ser modificada, para que as instituições de educação infantil não sejam espaços onde a brincadeira é controlada em excesso ou realizada de qualquer jeito, promovendo uma educação formativa totalmente desconexa com a finalidade que essa etapa da vida escolar exige. Partindo do que foi exposto anteriormente, acredita-se que este estudo possa contribuir fortemente para uma reflexão capaz de nortear professores da educação infantil em sua prática laborativa com as crianças, levando em consideração a necessidade de realização de um trabalho promissor.

1.2 CORPO E MOVIMENTO EM UMA ABORDAGEM SOCIAL

O movimento e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor das crianças, portanto são necessárias na educação infantil. Dentro dos CEIs, esses movimentos e brincadeiras existem, mas o que se observa é que essas mesmas brincadeiras, na maioria das vezes, não possuem um objetivo pedagógico, sendo utilizadas somente como um mero passatempo. E, dentro desse problema, está intrínseco o controle que a escola impõe com o intuito de moldar as crianças a seu modo.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), a escola não educa, somente faz com que as pessoas reproduzam o padrão já estipulado anteriormente, desse modo, perpetuando costumes sistemáticos na sociedade. No sistema escolar isso fica evidente, pois se nota uma necessidade de manter o controle sobre o outro, ou seja, do professor sobre as crianças. Desta forma, na sociedade, existe um poder simbólico que precede o poder físico. Significa dizer que na concepção da criança o professor é uma autoridade que tem que ser obedecida e vista como um exemplo a seguir.

Dentro de todo o sistema social estão presentes as relações de poder – independente de qual seja a sociedade –, os sistemas seguem uma hierarquia onde alguém comanda algumas pessoas e essas comandam outras pessoas. No sistema escolar não é diferente, a figura principal é o gestor, que é o responsável pelo funcionamento educacional, a qual todos devem obedecer. Em seguida têm-se os professores que são as autoridades máximas da sala de aula. Nas observações de sala de aula é comum escutar "se vocês não se comportarem, vou levá-los para a sala do gestor", dessa forma, cria-se para as crianças um cenário onde a sala do gestor virou sinônimo de lugar onde ocorrem punições para quem não segue as regras.

Foucault (2014) utiliza o termo corpo dócil, o qual define como um corpo pode ser moldado, melhorado e estimulado, para um determinado objetivo. Dentro das instituições de ensino é nítido que esse processo ocorre, principalmente na educação infantil, que é onde a criança começa a descobrir o mundo a sua volta, bem como conhecer (conscientização corporal) o seu próprio corpo.

É comum ver dentro desse ambiente as crianças andando em fila, separadas por sexo, obrigadas a sentar em seus lugares em silêncio, arrumadas em fileiras, entre outros. É válido destacar – mediante a experiência dos autores deste estudo – algumas situações já observadas. Percebe-se que a relação entre professores e alunos é tensa em ambas as partes, em caso específico, a falta de metodologias dificulta o processo de aproximação. Foucault (2014) compara a sala de aula como um treinamento de soldados, onde só é permitido proferir poucas palavras, seguir as regras e obedecer às ordens do professor.

Nesse sentido, percebe-se que é necessário ao professor compreender que o diálogo com os alunos é importante para quebrar paradigmas. Por um lado, é nesse momento que as brincadeiras devem ser usadas como um instrumento facilitador e mediador desse diálogo, para que haja uma relação de respeito, e, consequentemente, uma melhoria na aprendizagem das crianças. Por outro lado, é necessário desprender-se de metodologias antiquadas e pensar a educação como algo prazeroso, que vá além das quatro paredes da sala de aula, e busque novos espaços, possibilitando que as crianças compreendam as dimensões do seu corpo e seus movimentos, dando a elas a liberdade de se expressarem.

1.3 O BRINCAR COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIS

Os CEIs são caracterizados como ambientes que possibilitam as crianças ampliar suas experiências e se desenvolverem em todas as dimensões humanas, dentre elas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, linguística, entre outras. Diante disso, implica-se considerar que as instituições educacionais são ambientes de aprendizagem.

Conforme Corasarri, Vagula e Nascimento (2018), se o ato de brincar, tão presente

nos CEIs, for compreendido – por professores – concomitantemente como uma forma de lazer e aprender, o estímulo oferecido à criança pode angariar inúmeras habilidades, como: a autonomia, a criatividade, a imaginação, sempre aprendendo de maneira prazerosa.

A brincadeira pode ser perfeitamente dirigida pelo professor, mas, desde que este consiga equilibrar o livre e o controlado, de forma que o seu foco esteja voltado para a construção do conhecimento e não somente o brincar por brincar (Corasarri; Vagula; Nascimento, 2018). Desta forma, é importante refletir como se entendem atualmente as brincadeiras nos CEIs. Para isso, é necessário superar a fragmentação – quando atrelada ao aprender se movimentando (brincando) – cabeça, corpo e cognição compreendendo o processo de aprendizagem como um todo.

Pode-se destacar que as experiências vivenciadas no espaço de educação infantil devem possibilitar às crianças o encontro e a possibilidade de explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma, um momento de descoberta, enquanto desenvolve as formas de sentir, pensar e solucionar problemas.

Grande parte dos CEIs trabalha com ações copiadas de modelos escolares tradicionais seguindo tarefas do cotidiano. As crianças, por sua vez, só conhecem o modelo de organização no ambiente de sala de aula, onde o professor realiza as atividades controladas, e eles devem seguir as regras de comportamento para terem direito a brincar, por mais simples que seja a brincadeira, ou até o ato de ir ao parque torna-se um desafio, uma competição em sala de aula (Bittencourt; Hardt, 2010; Tavares, 2011).

Reitera-se que brincar é uma atividade essencialmente do ser humano, sendo o seu principal modo de expressão na infância, na qual é marcada por um diálogo que o ser humano estabelece consigo e com o outro, ou com objetos, não se restringindo somente a brincadeiras orientadas ou a jogos de regras.

A brincadeira para criança também é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende o corpo e a mente, e revela experiências que envolvem sentido, de modo a favorecer o mundo onde ganha sentidos e significados próprios. Assim, a brincadeira para as crianças possui sentido particular, onde o ato de brincar precisa ser preenchido pelo prazer, pelo divertimento, de forma espontânea e criativa.

Ressalta-se, aqui, que o aspecto lúdico não está presente apenas nas brincadeiras, mas no jeito da criança de pensar e representar o que conhece, onde faz diversas conexões com o que está vivendo. Na infância, o brincar é a principal ferramenta de linguagem, compreendida como práticas que envolve jogos, brinquedos e brincadeiras e garante o direito às crianças de se comunicarem e interagirem (Ferreira; Guimarães, 2003).

Espera-se que as brincadeiras ocupem lugar privilegiado nas rotinas dos CEIs, isso requer superar a concepção de muitos educadores de que o tempo de brincar nas instituições de educação infantil é uma exceção à norma do trabalho, ou uma atividade para preencher o tempo de espera, sendo entendida como um prêmio em caso de bom comportamento. Nesse processo, ao invés de mediar as ações, é necessário criar propostas

mais lúdicas e materiais que possibilitem o ensino das crianças (Wajskop, 2012).

Ao brincar a criança imita e cria movimentos próprios, e se apropria do repertório da cultura corporal do qual está sendo inserida. É importante ressaltar que a função expressiva não é exclusiva do bebê, ela continua presente nas crianças maiores e, na educação infantil, é fundamental para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, os CEIs precisam ser adequados para atenderem e auxiliarem no desenvolvimento da criança de forma integrada, passando a contribuir com suas aprendizagens. Ressalta-se que, nesses espaços educacionais, a criança desenvolve a interação com os demais colegas, podendo assim socializar-se melhor. Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras, aprendizagens, conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais estéticas, e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998).

2 | RELATO SOBRE A PERCEPÇÃO DO BRINCAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA OBSERVACIONAL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO AMAZONAS

Durante a prática profissional é comum a realização de observações para o processo de adaptação ao ambiente laborativo a fim de assimilar os conhecimentos pedagógicos já conquistados – formação acadêmica – e integrá-los à prática educacional local. Dentro dessas observações foi possível analisar quais e como são realizadas as brincadeiras e jogos que ocorriam sempre em horários vagos, em dias estipulados pela instituição no seu calendário escolar.

Esse momento era sempre normalizado pelos atores escolares (professores, alunos e funcionários), e que são previstos nas principais diretrizes norteadoras da educação infantil como discorridas ao longo deste estudo. Todavia, são raros os estudos sobre os questionamentos de como ocorre a realização dessas brincadeiras e dos jogos e qual a sua finalidade para a formação das crianças, visto que esse é o principal objetivo dessa etapa da vida escolar.

Nesse sentido, fazem-se algumas abordagens sobre a promoção das brincadeiras no CEI onde os autores realizaram a observação participativa, de modo que se possa oferecer aos leitores considerações de como são desenvolvidas as brincadeiras locais e que possivelmente possam ocorrer de igual forma em outras instituições escolares de educação infantil.

Descrever como se ocorre o processo do brincar em um CEI é fundamental, uma vez que as experiências vivenciadas nesses espaços contribuem para entender o processo de ensino e aprendizagem das crianças e como as brincadeiras são entendidas dentro desses espaços educacionais, bem como sua organização.

A rotina educacional das crianças consistia na entrada às 6h50, onde se abriam os portões para a chegada delas. Em seguida, eram conduzidas por seus pais/responsáveis

legais até a professora que aguardava na porta da sala de aula. Ao recebê-las, orientava-as para seguirem para suas mesas, onde organizavam suas mochilas e materiais da aula do dia. A todo o momento, a professora mostrava-se incisiva para os pais, fazendo cobranças referentes ao comportamento das crianças. A todo o momento, a professora agia de forma dura, ao ser questionada e justificava esse comportamento como necessário, pois as crianças eram “tolas” e que só pensavam em brincar.

É importante relatar que muitos professores nesses espaços educacionais devem levar em consideração as normativas que regem a educação infantil, onde o comportamento das crianças é concebido como mal comportamento ou falta de interesse, e as crianças são avaliadas a todo o tempo, qualquer gesto é entendido como falta de atenção.

Em sua maioria, as brincadeiras nessa etapa de ensino são realizadas nos parquinhos da instituição, onde geralmente se localizam em seus espaços físicos centrais. No CEI onde foi realizado a observação para este estudo, o parquinho ficava localizado no centro da instituição e era rodeado pelas salas de aula, sala da direção, da pedagoga e demais setores que compõem a estrutura escolar. Esse tipo de estrutura é muito comum na maioria dos CEIs brasileiros.

Ressalta-se que a estrutura física da escola deve oferecer condições para que as brincadeiras possam ser realizadas de maneira dinâmica e significativa para as crianças, possibilitando que elas corram, sentem, pulem, subam sem se preocuparem com o espaço. Por isso, deve-se organizar um ambiente adequado que possibilite à criança a realização de brincadeiras, garantindo-lhe segurança, confiança e privacidade, promovendo oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2006).

Destaca-se que, ao brincar, a criança desenvolve afeto, motricidade, linguagem, percepção, memória e outras funções cognitivas que estão estritamente interligadas. E ao tolher as possibilidades de brincar da criança, a própria escola pode tornar-se um ambiente que prejudica sua aprendizagem e controla o seu movimento corporal, inevitável na realização da brincadeira e indispensável para o seu desenvolvimento integral (Kuhlmann Júnior, 2010; Oliveira, Z. M. R., 2018).

É válido destacar que ocorriam brincadeiras sem a devida orientação docente, um “brincar por brincar”, um simplório passatempo, quando a instituição poderia estar promovendo brincadeiras que oferecessem às crianças a capacidade de desenvolver verdadeiramente a socialização e a inclusão.

Durante a observação, nunca foi vista a tentativa de interação entre crianças com e sem deficiência nas brincadeiras como forma de promover a inclusão e fazer com que as crianças sem deficiência fossem adquirindo uma consciência crítica sobre inclusão e de como elas são indispensáveis para o acolhimento de outras crianças. Segundo Siaulys (2006), o brincar ajuda a criança a se socializar, a se alegrar, a trocar experiências umas com as outras; sejam crianças que enxergam e/ou crianças que não enxergam, sejam as que escutam bem, sejam aquelas que não escutam; sejam crianças que correm depressa,

sejam as crianças que não podem correr.

Conforme o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, em inúmeras salas de aulas são desenvolvidas sequências de exercícios onde a criança deve mexer seu corpo, mas desde que esteja obedecendo à determinada orientação do professor (Brasil, 1998). A crítica central deste estudo é justamente o controle que é exercido pelos CEIs às brincadeiras e aos jogos, ocasionando a construção de uma mentalidade onde a criança perceba a instituição educacional apenas como o seu lugar de aprendizado, sendo a brincadeira uma descontração, como se o brincar não pudesse ser um instrumento de ensino.

Essa ocasião propicia que o corpo da criança constitua um objeto pré-determinado por diretrizes extrínsecas a ele, como se fosse uma máquina operada por uma outra pessoa, sendo que ela mesma tem a capacidade de alto comando. É por meio do controle exercido na educação infantil que o corpo da criança constitui e ganha forma de um corpo escolar, na medida em que se concebe que este é rotulado como indisciplinado e necessite ser ensinado a se comportar durante a rotina escolar (Uchôga; Prodócimo, 2008). Ou seja, o mesmo ambiente que pode promover o desenvolvimento integral da criança é o mesmo que o tolhe.

Esse tolhimento é algo repetido no ambiente doméstico, onde a própria família, tomando como referência o que é praticado na escola e ensinado pela professora, adota as mesmas práticas de restrição do brincar com os filhos, e a educação deve ser continuada e desprendida das normas escolares. Estudos de Uchôga e Prodócimo (2008) destacam que a educação do corpo acontece a todo o momento, em qualquer lugar e independe da prática do professor. E o ambiente familiar deveria ser o espaço onde as brincadeiras e os jogos que não podem ser realizados mais livremente pudessem acontecer sem restrições, a fim de proporcionar efetivos e significativos movimentos corporais com o intuito de angariar melhor desenvolvimento infantil.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do brincar na educação infantil tem sido tema de intensa discussão nas últimas décadas, pois a compreensão do papel fundamental desse aspecto na vida das crianças evoluiu significativamente. Este trabalho explora a relação indissociável entre a brincadeira e o movimento corporal na educação infantil, identificando os desafios e possibilidades de tal abordagem.

Tal como demonstrado no decorrer deste estudo, a educação infantil é uma fase relevante na vida das crianças, marcando o início do seu percurso educativo, onde as bases do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico são estimuladas. Nesse contexto, os jogos tornam-se uma ferramenta de ensino com grande potencial para estimular habilidades físicas, cognitivas e sociais de forma harmoniosa e prazerosa.

Além disso, esta pesquisa ressaltou a relevância da Base Nacional Comum Curricular ao mencionar a importância do ato de brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças. Por meio da interação com outras crianças e adultos e da participação em atividades lúdicas, as crianças podem adquirir conhecimentos de forma divertida e desenvolver habilidades sociais importantes.

A experiência laborativa dos proponentes deste estudo nos CEIs e não somente ao CEI lócus desta pesquisa, associado a estudos prévios realizados com a temática "corpo e movimento", foi fundamental para suscitar considerações acadêmicas ao longo da pesquisa como um todo. Os questionamentos levantados apontam para a necessidade de repensar o papel do brincar na educação infantil, de modo que se constatou um certo descompromisso das práticas de promoção de um aprendizado significativo.

O desafio está em tornar o ato de brincar em uma atividade educativa que vá além do simples entretenimento. É necessário garantir que as brincadeiras sejam guiadas por objetivos educacionais, de modo a contribuir ativamente para o desenvolvimento integral da criança, o que requer a participação ativa dos professores que devem compreender a relevância do brincar e analisar como integrá-lo ao currículo de maneira planejada e estratégica.

Diante desse desafio, como alternativas para os desdobramentos desta discussão, podem-se destacar: a) promover uma formação docente na qual a brincadeira possa ser concebida como instrumento aliado do movimento corporal e desenvolvimento integral da criança, b) estabelecer espaços nos CEIs que facilitem a promoção de jogos e brincadeiras estrategicamente planejados e, c) instruir os pais e responsáveis das crianças sobre a importância do brincar na formação de seus filhos, a fim de que o processo de desenvolvimento integral e movimento corporal da criança possa ser trabalhado de maneira continuada no âmbito familiar.

Outrossim, o brincar na educação infantil pode estimular o movimento do corpo, a exploração do ambiente, a solução de problemas, a comunicação, a criatividade e a expressão artística. Por meio da brincadeira, as crianças podem se tornar protagonistas do seu próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia e confiança. Além disso, as brincadeiras podem servir como uma ponte para o ensino de conceitos fundamentais em diversas áreas, como matemática, linguagem e ciências.

Portanto, é inegável a relevância do brincar na educação infantil e os desafios e oportunidades que essa abordagem oferece. Dessa forma, considerando essa importância, educadores e instituições de ensino devem adotar estratégias que visem a enriquecer o ambiente educacional e promover um desenvolvimento corporal integral das crianças, compreendendo a brincadeira como uma ferramenta poderosa de construção do conhecimento e de habilidades gerais potencializadoras da qualidade de vida e inteligência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

BITTENCOURT, Neide Arrias; HARDT, Lúcia Schneider. **Didática geral**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230409/Neide%20Arrias%20Bittencourt%2C%20L%C3%BAcia%20Schneider%20Hardt%20-%20Did%C3%A1tica%20Geral%2C%202010.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 nov. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7591946/mod_resource/content/0/BOURDIEU%20A%20Reprodu%C3%A7%C3%A3o%20Cap%C3%ADtulo%202.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado 27 set. 1990. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância [Marco Legal da Primeira Infância] e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

CORASARRI, Simone Viana; VAGULA, Edilene; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. A importância do brincar na educação infantil: eixo movimento. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 27, n. 1, p. 4-26, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39219/20422. Acesso em: 23 nov. 2023.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos da criança**. Brasília, DF: Unicef Brasil, 1959. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do; A história do lúdico na educação. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viw/1981-1322.2011v6n2p19/21784. Acesso em: 23 nov. 2023.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 120-156, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/yS4mhVPtxNsMVCPDTZThLpx/?format=pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

SIAULYS, Mara Olímpia de Campos. **Brincar para todos**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didática geral**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. Disponível em: https://www.mat.ufmg.br/ead/wp-content/uploads/2016/08/Didatica-Geral.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, 2008. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1549/1771. Acesso em: 23 nov. 2023.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOFTWARE EDUCATIVO: UMA ANÁLISE DO APLICATIVO LELE SÍLABAS POR MEIO DO MÉTODO DE REEVES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de submissão: 19/10/2023 *Data de aceite: 27/12/2023*

Roseana de Lima Parente
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará
Abaetetuba- Pará
http://lattes.cnpq.br/6383448314852779

Rogério Rodrigues Melo
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará
Abaetetuba- Pará
http://lattes.cnpq.br/1523320394359496

Giovana Parente Negrão
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará
Abaetetuba- Pará
http://lattes.cnpq.br/6716921355558793

RESUMO: Este estudo tem como centralidade o debate sobre Software Educativo: uma análise do aplicativo "LeLe Sílabas" por meio do Método de Reeves no processo de alfabetização. Acessível por diversos públicos, os softwares aplicados à Educação podem constituir-se em mediadores na construção do conhecimento, principalmente no processo de alfabetização. Assim, esta temática tem como objetivo analisar o aplicativo "LeLe sílabas" através dos critérios de avaliação de software, identificando sua importância no processo de alfabetização e avaliando aspectos pedagógicos do aplicativo através do Método de Reeves. A metodologia aborda o estudo bibliográfico de caráter exploratório que procurou eleger autores que discutem a temática em questão como Bertoldi (1999); Soares (2011) e analisou o aplicativo empregando o Método de Reeves a partir de 10 critérios de interface e 14 critérios pedagógicos que abordam o papel do software durante sua utilização no processo de ensino aprendizagem. Conclui-se que apesar da avaliação negativa em grande parte dos critérios pedagógicos no Método de Reeves, o aplicativo mostrou-se eficaz como ferramenta digital auxiliar e muito importante no processo de aquisição da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Software Educacional; Lele Sílabas; Método de Reeves; Alfabetização; Avaliação.

EDUCATIONAL SOFTWARE: AN ANALYSIS OF THE LELE SYLLABLES APPLICATION THROUGH THE REEVES METHOD IN THE LITERACY PROCESS

ABSTRACT: This study focuses on the

debate on Educational Software: an analysis of the application “LeLe Syllables” through the Reeves Method in the literacy process. Accessible by different audiences, software applied to Education can be a mediator in the construction of knowledge, especially in the literacy process. Thus, this theme aims to analyze the application “LeLe syllables” through the software evaluation criteria, identifying its importance in the literacy process and evaluating pedagogical aspects of the application through the Reeves Method. The methodology approaches the bibliographic study of an exploratory nature that sought to elect authors who discuss the theme in question, such as Bertoldi (1999); Soares (2011) and analyzed the application using the Reeves Method based on 10 interface criteria and 14 pedagogical criteria that address the role of software during its use in the teaching and learning process. It is concluded that despite the negative evaluation in most of the pedagogical criteria in the Reeves Method, the application proved to be effective as an auxiliary and very important digital tool in the process of literacy acquisition.
KEYWORDS: Educational Software; Read Syllables; Reeves Method; Literacy; Evaluation**.**

1 I INTRODUÇÃO

O cotidiano atual é cercado de compostos tecnológicos que trazem conforto ao gerenciar nossas vidas de maneira prática, mantendo a presença em todos os lugares, inclusive nas escolas. O uso da tecnologia aliada à educação vem sendo um processo de longa data, cada vez mais presente nos campos educativos.

Como ferramenta aliada, a tecnologia tem se mostrado eficiente ao explorar o aprendizado dentro das diversas modalidades educacionais, apresentando-se de diferentes maneiras para estimular a vasta área de habilidades que os alunos precisam desenvolver.

Os materiais digitais como imagens, vídeos, textos, aplicativos e sites que encontramos no ambiente virtual podem caracterizar-se como objetos de aprendizagem. “Tratam-se de recursos autônomos, que podem ser utilizados como módulos de um determinado conteúdo ou como um conteúdo completo” (BEHAR, p. 67, 2009).

Alguns recursos tecnológicos mais acessíveis ao público são os softwares, que podem ser aplicativos, programas, jogos ou aplicações e são facilmente utilizados em computadores ou dispositivos moveis.

Na educação, contamos com os softwares educativos que são direcionados paras as mais diversas finalidades pedagógicas e construídos com interesse específico de atuação dentro do ensino aprendizagem.

O aplicativo “LeLe sílabas” é um exemplo de software educativo destinado para dispositivos móveis que auxilia no desenvolvimento da leitura e escrita. Nele é possível exercitar a construção e leitura de palavras, além da identificação de sílabas, dentro de um espaço lúdico e visualmente estimulante e, pode ser utilizado como recurso didático no processo de alfabetização.

Ao escolher utilizar um software, o educador planeja e analisa a metodologia na qual deseja aplicar tal recurso, de forma que alcance os objetivos pretendidos dentro do

ensino. Porém, antes do planejamento de seu uso didático, o professor, junto a equipe técnica e pedagógica, deve analisar a construção do software através de critérios que possam averiguar a eficiência da prática pedagógica e garantir a competência acerca de seu funcionamento.

Visando facilitar o processo avaliativo sobre a aplicabilidade de software na educação, surgiram técnicas de avaliação destinadas aos softwares educacionais. A metodologia proposta por Reeves (1994) foi construída como um checklist que analisa um software em duas categorias: critérios pedagógicos e critérios de interface.

Nesse seguimento, este estudo apresenta a avaliação do aplicativo “LeLe Silabas” voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura e escrita, analisado através dos Critérios Pedagógicos propostos pelo Método de Thomas Reeves.

A pesquisa está ancorada metodologicamente em estudo exploratório, conforme Raupp (2006), que sugere que seja “realizado, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas”

Portanto este estudo mostra-se relevante, uma vez que propõe reflexões sobre o uso de software na educação, em especial a avaliação do aplicativo “LeLe sílabas” no processo de alfabetização, utilizando o método de Reeves, bem como possibilita trazer contribuições para ampliar o conhecimento acadêmico no campo da alfabetização a partir do uso das tecnologias, promovendo assim, melhorias no ensino e aprendizagem.

2 | TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO

A utilização de textos longos e o exercício repetitivo da escrita de palavras, são algumas das práticas que tradicionalmente envolvem o curso da alfabetização entre crianças dos anos iniciais e que até se tornam efetivas ao logo do condicionamento repetido das ações, mas que falham ao promover uma aprendizagem significativa dos conceitos linguísticos, uma vez que não propõe autonomia, nem interesse ao aluno e isso acaba o transformando em um receptor de informações. Segundo Soares (2011),

> “[...] o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem, não de uma mera tradução do oral para o escrito, e desse para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e, muitas vezes, idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/ compreensão. ”

No período de alfabetização, o professor precisa priorizar metodologias facilitadoras no entendimento dos fonemas, sílabas e toda a construção escrita que implica diretamente na leitura usual do indivíduo. As primeiras séries dos anos inicias promovem intensidade até conquistar a leitura fluente das crianças.

Silveira (2019) descreve que alfabetização se conclui em quatro fases: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. O aluno na fase pré-silábica pode usar letras ou

pseudo letras para representar a escrita, mas não entende que a escrita representa a fala. Na fase silábica, a escrita passa a representar a fala sem o entendimento do som com a grafia. Ao passar para silábica-alfabética, o aluno está construindo entendimento sobre a escrita silábica, então sua escrita alterna de maneira incompleta. Por fim, a fase alfabética o aluno compreende os fonemas e grafemas, entendendo a conexão entre ambos.

Este processo é pautado por diferentes dinâmicas pedagógicas, que promovem o ensino conduzido pelos interesses dos alunos que crescem junto a presença constante da tecnologia.

Essa conexão permite que o professor aplique materiais de multimídias, aplicações ou programas presentes na tecnologia, de forma integrada a prática pedagógica embarcando seu trabalho num leque de possibilidades para concretizar o aprendizado do aluno. PEREIRA e LEAL (2007), afirmam:

> "Quando o professor utiliza de alguma ferramenta digital no trabalho pedagógico, o aluno é capaz de ter um melhor aprendizado e se mostrar mais interessado no que está sendo transmitido. Com um conteúdo multimídia, o estudante pode ter um contato aprofundado do que realmente está sendo ensinado, pois faz ele utilizar melhor os seus sentidos, tornando mais significativa quando comparado com um texto, oferecendo assim um maior poder de assimilação e retenção. "

Há grande quantidade de ferramentas digitais disponíveis, capazes de atender a variadas necessidades educativas. Basta que seu conteúdo e desempenho estejam devidamente alinhados ao público, permitindo a compreensão das informações de maneira clara e intuitiva dentro do nível de habilidades do sujeito.

Desse modo, o professor é livre para explorar elementos digitais dentro de todos os níveis escolares, aplicando suas metodologias em diversos níveis e modalidades de ensino.

No ensino regular, percebemos que as séries de alfabetização necessitam de um olhar mais inteligente e diversificado, pois se trata-se de um período que concentra grande parte do seu conteúdo na formação de competências definitivas e indispensáveis na evolução da vida escolar. Segundo SOARES (p. 24, 2003):

> O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Silva e Rodrigues (2018) ressaltam a importância da consciência fonológica na criança, estabelecido pelos sons das letras do alfabeto e as variações de seus significados visuais, gerados também pelos conjuntos das grafias e figuras.

Nesse objetivo, o uso de aplicativos e jogos, como objetos de aprendizagem, pode apontar resultados significativos no aperfeiçoamento destas habilidades, ao estimular o

cognitivo de forma lúdica e interativa, contribuindo também para a autonomia do aluno.

Ao objetivar o uso de ferramentas digitais no processo de ensino - aprendizagem, o professor deve refletir sobre a metodologia, avaliar e reunir softwares assertivos, que possibilitem o domínio dos conceitos desejados. Sem esta prática, não é possível afirmar a eficácia que tal software irá atingir. Logo, o professor deve avaliar os softwares que pretende utilizar, sob sua perspectiva como profissional e mediador no aprendizado.

3 | AVALIAÇÃO DOS SOFTWARES EDUCACIONAIS

Os softwares educacionais são recursos muito úteis na amplificação do ensino. Criados para diversas finalidades, eles existem em grande quantidade e muitas vezes podem ser adquiridas de forma gratuita.

Segundo Lucena (apud Teixeira 2003) o software educacional “é todo aquele programa que possa ser usado para algum objetivo educacional, pedagogicamente defensável, por professores e alunos, qualquer que seja a natureza ou finalidade para o qual tenha sido criado. ”

Isso traduz que, mesmo que os programas e aplicativos sejam criados com finalidades para áreas não educativas, à medida que são utilizados na educação e também mostram eficiência como ferramentas de aprendizagem no ensino, acabam se configurando como software educacional, pois atendem um proposito dentro da educação.

O software educativo determina uma classificação maior dentro dos softwares educacionais. Moraes (2003) descreve que sua principal característica é a finalidade de sua construção, já que o software é especialmente desenvolvido para a área educativa e prioriza que a utilização aconteça dentro do processo de ensino aprendizagem, seja como facilitador do aprendizado ou o ponto de partida para a formação de determinado conhecimento didático.

Lucena (apud Teixeira, 2003), diz que um software, seja educativo ou educacional, deve ser criteriosamente avaliado em sua coerência pedagógica e qualidade do ponto de vista técnico, visando o desempenho e interface. É fundamental avaliar previamente a fim determinar a capacidade do software em atender a proposta para qual foi desenvolvido e ainda mais importante, a capacidade de atender as necessidades do usuário.

Às vezes um software pode não se adequar ao uso em sala de aula, especialmente quando o produto não é desenvolvido com o objetivo de atender as necessidades do ensino, por isso ao realizar uma avaliação que antecede o uso do software é necessário a contribuição de uma equipe pedagógica e também profissionais capazes de avaliar os aspectos técnicos da tecnologia.

Assim são considerados vários critérios nas áreas de educação, desenvolvimento, ensino aprendizagem, etc. além dos critérios na informática, como usabilidade, design, desempenho do programa e etc.

4 I O MÉTODO DE THOMAS REEVES

Em decorrência da infinitude dos softwares, desenvolveram-se diferentes metodologias para contemplar e facilitar a análise dos mesmos, através de checklists e de métodos discursivos.

A metodologia proposta por Thomas Reeves (apud Gama 2007) é baseada em duas categorias compostas por listagem em checklist. São divididas em Critérios Pedagógicos e Critérios de Interface, que após análise, transforma-se em gráficos que determinam a escala maior entre os atributos considerados "positivos" (extrema direita) e negativos" (extrema esquerda).

A categoria de Critérios Pedagógicos é composta por 14 segmentos de análise.

CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS

1. Epistemologia:	Objetivista	←→	Construtivista
2. Filosofia Pedagógica:	Instrutivista	←→	Construtivista
3. Psicologia Subjacente:	Comportamental	←→	Cognitiva
4. Objetividades:	Precisamente Focalizado	←→	Não Focalizado
5. Sequenciamento Instrucional:	Reducionista	←→	Construtivista
6. Validade Experimental:	Abstrato	←→	Concreto
7. Papel Instrutor:	Provedor de Materiais	←→	Agente
8. Valorização do Erro:	Aprendizado sem Erro	←→	Aprendizado com experiencia
9. Motivação:	Extrínseca	←→	Intrínseca
10. Estruturação:	Alta	←→	Baixa
11. Acomodação:	Não Existente	←→	Multi- Facetada
12. Controle do Aluno:	Não Existente	←→	Irrestrito
13. Atividade do Usuário:	Matemagênico	←→	Generativo
14. Aprendizado Cooperativo:	Não Suportado	←→	Integral

Figura 1. Disposição de análise dos Critérios Pedagógicos

Segundo Lima e Magalhães (2014 apud FARIA; BRAGA; CAMPOS, 2005) estes critérios podem ser detalhados como:

- Epistemologia: objetivista é o conhecimento adquirido de forma objetiva por meio dos sentidos. Já na epistemologia construtivista o conhecimento da realidade vai sendo construído individualmente, subjetivamente.
- Filosofia pedagógica: instrutivista é aquela que enfatiza a importância de metas independentes do aluno. Já a filosofia construtivista enfatiza o aluno como um

indivíduo detentor de conhecimento.

- Psicologia subjacente: a comportamental consiste na modelagem do comportamento desejável obtido através de estímulos – respostas. A cognitiva reconhece que uma ampla variedade de estratégias de aprendizagem.
- Objetividade: precisamente focalizado, que é a forma utilizada nos tutoriais e treinamentos, a não focalizado, que é a forma empregada nos micromundos, simulações virtuais e ambientes de aprendizado.
- Sequenciamento instrucional: é reducionista quando o aprendizado requer que todos os seus componentes sejam previamente entendidos. O sequenciamento é construtivista quando há um contexto realístico, que irá requerer soluções de problemas.
- Validade experimental: é abstrato quando há situações que não fazem parte da realidade do aluno. É concreto quando contextualiza o conteúdo apresentado em situações reais.
- Papel do instrutor: provedor de materiais, o instrutor é o provedor do conhecimento. Agente facilitador e mediador, ele atua como uma fonte de orientação e consulta.
- Valorização do erro: É sem erro quando o aluno é induzido a responder corretamente as perguntas, e com experiência quando que os alunos aprendem com os erros.
- Motivação: de extrínseca, vem de fora do ambiente de aprendizado, a intrínseca, quando a motivação parte de dentro dele.
- Estruturação: é altamente estruturado quando sua sequência é determinada previamente. Possui baixa estruturação quando o aluno escolhe a ordem que deseja seguir no programa.
- Acomodação de diferenças individuais: de não existente, considera todos os indivíduos iguais, a multifacetada, considera as diferenças.
- Controle do aluno: de não existente, o controle pertence ao software. Irrestrito significa que o aluno decide o que estudar no programa.
- Atividades do usuário: matemagênico trata-se de ambientes de aprendizagem que capacitam o aluno para várias representações do conteúdo. Generativo, os alunos produzem e constroem um conteúdo.
- Aprendizado cooperativo: não suportado, não permite trabalho em pares ou grupos. Integral quando permite o trabalho cooperativo.

Outra categoria vigente no método são os Critérios de Interface que abordam aspectos técnicos do software. São 10 elementos que analisam a construção e o funcionamento satisfatório do programa.

CRITÉRIOS DE INTERFACE

1. Facilidade de Uso:	Difícil	⟷	Fácil
2. Navegação:	Difícil	⟷	Fácil
3. Carga Cognitiva:	Não	⟷	Gerenciável /Intuitiva
4. Mapeamento:	Nenhum	⟷	Poderoso
5. Design de Tela:	Princípios Violados	⟷	Princípios Respeitados
6. Compatibilidade Espacial de Conhecimento:	Incompatível	⟷	Compatível
7. Apresentação da Informação:	Confusa	⟷	Clara
8. Integração das Mídias:	Não coordenada	⟷	Coordenada
9. Estética:	Desagradável	⟷	Agradável
10. Funcionalidade Geral:	Não funcional	⟷	Altamente Funcional

Figura 2. Análise de Critérios de Interface

Lima e Magalhães (2014) explicam sobre os critérios de interface:

- Facilidade de utilização: trata-se do grau de facilidade na utilização pelo usuário.
- Navegação: facilidade de acesso os conteúdos do software.
- Carga cognitiva: esforço mental requerido durante a execução das tarefas no software.
- Mapeamento: questiona se o software tem capacidade em rastrear e representar para o usuário, os caminhos que ele percorreu.
- Design da tela: são aspectos como aparência e disposição dos elementos nas telas do software.
- Compatibilidade espacial do conhecimento: aborda os conceitos que um usuário possui sobre determinado tema.
- Apresentação da informação: determina se informação presente no software é entendível.
- Integração de mídias: quão bem o software combina diferentes mídias.
- Estética: refere-se a aspectos artísticos de beleza, estilo, elegância, etc.

- Funcionalidade geral: representa a utilidade do software e atendimento dos objetivos pretendidos.

Para aplicação do método, deve ser realizada a análise individual de cada um dos critérios estabelecidos por Reeves, onde o profissional irá averiguar em qual performance se encaixa a ferramenta em questão, marcando cada barra com um ponto mais próximo em cada característica. Nascimento (2016) reforça que "o método é adequado para softwares educacionais e educativos, com restrição de sua aplicação diante de softwares já concluídos, ou seja, software em desenvolvimento não abrange a sua utilização como método de avaliação. "

5 | LELE SILABAS

Atualmente encontramos diversos softwares educacionais que compreendem em associar a grafia, sons e figuras do conjunto sistema linguístico. Com aparência atrativa, estes softwares, são publicados como jogos e se tornam objetos de aprendizagem ao promoverem o exercício e até a descoberta independente de conceitos.

Um exemplo de jogo é o aplicativo "LeLe Sílabas". Nele é possível exercitar a leitura os sons e a escrita de sílabas por meio das categorias determinadas "leitura" e "escrita", combinando as sílabas que construir determinada palavra ou então descobrindo os sons das silabas que compõe a leitura da mesma. Além disso, o jogo explora do visual ao fazer associação de figuras em todas as demandas





Figura 3 – Tela inicial do "LeLe Sílabas"

Fonte: De autoria própria

Figura 4 – Menu de seleção

Fonte: De autoria própria

Possui dois níveis de dificuldade (fácil e difícil), contando com mais de 30 etapas em cada nível e introduz cerca de 60 fonemas e 90 palavras da língua portuguesa, aumentando a gradativamente a complexidade das atividades.

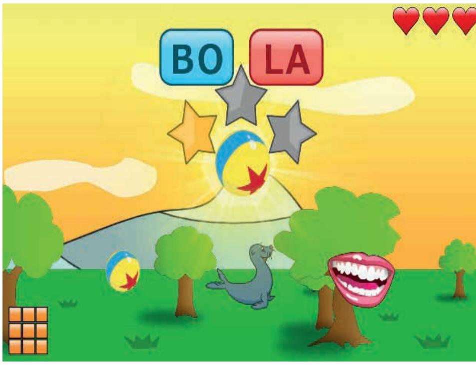


Figura 5 – Atividade da categoria “escrita”

Fonte: De autoria própria



Figura 6 – Atividade da categoria “leitura”

Fonte: De autoria própria

O aplicativo é ideal para o exercício e a prática dos fonemas e da associação dos sons junto a grafia. Possui uma interface lúdica, empregando cores vivas, fundo de tela em ilustração animada e durante as atividades utiliza figuras ilustradas de diversos objetos, brinquedos, comidas, animais e etc., que quando tocadas verbalizam o som de seu significado.

6 | METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter exploratório, analisou o aplicativo LeLe Sílabas fundamentado nos critérios de avaliação de softwares e identificou aspectos que demostram a importância da utilização do aplicativo durante o processo de alfabetização.

Para análise do software educacional “LeLe Sílabas”, foi empregado o Método de Reeves que utiliza duas vertentes com elementos fundamentais para avaliação, são estes: os critérios de interface, que sugerem 10 critérios que permeiam o corpo técnico da construção de um software e 14 critérios pedagógicos que abordam o papel do software durante sua utilização no processo de ensino aprendizagem.

A realização do checklist avaliativo de Reeves foi fundamentada no estudo de Sergio Bertoldi, “Métodos para Analise de Softwares Educacionais (1999)” utilizando a detalhada descrição dos critérios pedagógicos com propósito que obter maior qualidade de resultado.

7 | ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÕES

O aplicativo “LeLe Sílabas” corresponde a um software educacional voltado para o exercício da leitura e associação da escrita durante o processo de alfabetização, permitindo a combinação de silabas simples e complexas na formação de palavras.

Por essa natureza, o aplicativo foi classificado como software de Exercício e Prática, visto que apenas exercita a memorização de sons e grafias que se encontram em processo

de aquisição pelo usuário. Ao partir para o processo de análise através do Método de Reeves, podemos observar o gráfico estabelecido a partir dos critérios pedagógicos na figura 3.

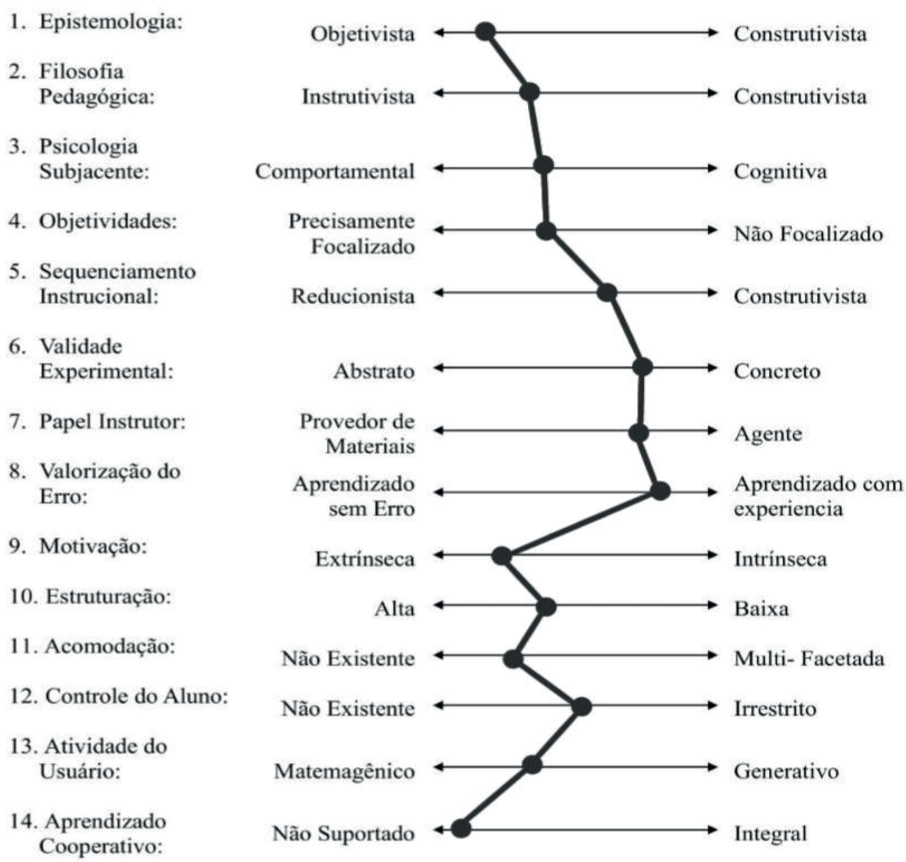


Figura 7 – Avaliação de Critérios Pedagógicos sobre o “LeLe Sílabas”

Fonte: Autoria Própria

Observa-se que na figura 3, grande parte dos critérios pedagógicos se encontra direcionados a esquerda, enfatizando o caráter objetivista, pois o usuário não tem autonomia para desenvolver experiências expandidas, estudar diferentes tópicos e nem produzir conhecimento.

O software se limita ao promover a repetição da estrutura em todas as atividades da categoria “Escrita”, além de ser muito semelhante a atividades da categoria “Leitura”, tornando-se cansativo e pouco estimulante para uso em longo prazo. Por isso, o aplicativo possui uma motivação extrínseca e necessita de um determinado estímulo externo para ser utilizado, como uma tarefa estipulada pelo professor.

Em contrapartida, o software apresentou grande potencial ao oferecer um banco de palavras condizente ao vocabulário inicial aprendido por alunos no 1° ano, optando por explorar diferentes grupos como animais, objetos e comidas que geralmente são utilizados para o aprendizado de palavras do nosso dia-a-dia. Isso demonstra a proximidade do aplicativo com o tópico concreto, já que busca contextualizar de forma objetiva o conhecimento de palavras já adquiridas por meio de vivências.

O jogo não possui nenhum mecanismo que induz ao acerto. Apesar de determinar certa quantidade de tentativas, ao exceder cinco erros, o usuário é direcionado de volta ao menu de fases, onde o mesmo pode selecionar novamente a mesma atividade. A ausência de um auxílio de acertos permite que o usuário realize diversas combinações de sílabas até conquistar a palavra correta, dessa forma o aluno constrói uma lógica exercitando a memorização da escrita de cada palavra.

Assim, apesar do direcionamento negativo da avaliação do aplicativo LeLe Sílabas, este software cumpre sua proposta ao se classificar como Exercício e Prática quanto ao seu uso no âmbito educativo e pode ser aplicado como ferramenta digital durante o processo alfabetização.

O mesmo mostrou grande importância lúdica e estimulante na aquisição das grafias e sons silábicos, uma alternativa interessante que pode substituir os exercícios tradicionais deste aprendizado, geralmente restritos ao uso da lousa, lápis e caderno. Assim o aplicativo LeLe Sílabas exerce grande contribuição como software educativo dentro do processo de aquisição da linguagem oral e escrita.

8 | CONCLUSÃO

O uso de softwares no âmbito educativo tornou-se uma realidade muito presente no dia a dia escolar como aspecto fundamental para o ensino em diversas naturezas.

Essa possibilidade também nasce da diversidade de ferramentas disponíveis no mundo digital e que atendem desde os anos iniciais do ensino regular, seja como objeto principal de estudo ou como elemento auxiliar da aquisição do conhecimento.

Dessa forma, é importante entender e analisar a atuação de cada ferramenta a ser utilizada, para assim estabelecer ou não a eficácia pretendida em sua utilização, levando em consideração também a proposta que o próprio aplicativo oferece para a educação.

Considerando estes aspectos, este estudo buscou analisar o aplicativo “LeLe Sílabas” e determinar a importância que este configura dentro do processo de alfabetização.

Percebeu-se que o software oferece recursos limitados e se restringe ao exercício de um conhecimento pré-estabelecido, dando pouca autonomia ao usuário. Por esses aspectos, o aplicativo “LeLe Sílabas” é insuficiente para utilização como objeto de estudo principal, uma vez que não promove a construção de conhecimentos significativos.

Apesar da avaliação determinada negativa em grande parte dos critérios

pedagógicos, este software é eficaz como ferramenta digital apresentando grande importância por estabelecer um cenário lúdico propicio para o auxílio no processo de aquisição da alfabetização de crianças.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra et al. **Objetos de aprendizagem para educação a distância**. Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed, p. 66-92, 2009.

BERTOLDI, Sergio et al. **Métodos para análise de softwares educacionais**. 1999.

GAMA, Carmem Lúcia Graboski Da. **Método de Construção de Objetos de Aprendizagem com Aplicação em Métodos Numéricos**. 2007.

LIMA, Clinton Duarte; MAGALHÃES, Demétrio Renó. **Ferramentas no Ensino a Distância**. In: Proceedings of International Conference on Engineering and Technology Education. pág. 311-315, 2014.

MORAIS, Rommel Xenofonte Teles. Software Educacional: **A Importância de sua Avaliação e do seu uso nas salas de aula**. Faculdade Lourenço Filho, 2003.

NASCIMENTO, João Paulo Mendes do. **Um Estudo sobre Avaliação de Software para o auxílio no ensino de Programação**. 2016.

PEREIRA, Rodrigo Andrade; LEAL, Carla Cristina Rodrigues. **A Educação e as Novas Tecnologias.** 10ª Jornada Acadêmica da Jornada da UEG-“Integrando saberes e construindo conhecimento**,** 2007.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

SILVA, K.A.; Odísio, M.P.; Silva, K.F.; Silva, M.; Silva, A.L.G.; Rodrigues, R.S.G. **Desenvolvimento de um Aplicativo Educacional para o Auxílio na Alfabetização Infantil.** UNIVALI,2018, disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/10755/6084>

SILVEIRA, Felícia Regina Flôres Valle. **Alfabetização: O Uso Do Tablet Como Ferramenta De Aprendizagem.** 2019.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2003.

TAYLOR, R. P. **The Computer in the School**: Tutor, Tool, Tutee. New York: Teachers College Press, 1980.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Software Educacional: O Difícil Começo**. RENOTE, v. 1, n. 1, 2003.

CAPÍTULO 17

VALORIZAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS, 2022

Data da submissão: 13/12/2023 *Data de aceite: 27/12/2023*

Marcos Praia Simas
Graduação em pedagogia UEA Mestre em Educação pela Universidad Del Sol Paraguai Doutorando em Educação pela Universidade Del Sol Paraguai

Michelle Katula Siqueira Ribeiro
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019) e Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (2022). Cursando Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES.

Raquel de Souza Praia
Coordenadora do Núcleo de Biossegurança do CBMAM; oficial de saúde – enf; Mestra em Gerontologia-UFSM; 1º Ten QCOBM

Ciro Felix Oneti
Mestre em Educação em Ciências na Amazônia; integrante do grupo de pesquisa do laboratório GERONTEC da FUnATI.

RESUMO: O objetivo dessa investigação será analisar o cumprimento da Meta 17 do PNE, que trata da valorização dos Profissionais do Magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Em termos de abordagem, o presente projeto de pesquisa será estruturado na perspectiva da pesquisa mista, pois pretende-se considerar elementos qualitativos e quantificáveis. A relevância social da presente investigação representará a descoberta do quantitativo de professores com pós-graduação lato sensu e stricto sensu, com a consequente melhoria dos indicadores educacionais decorrente dessa qualificação profissional, com impacto no processo de ensino aprendizagem dos educandos da educação básica. A meta 17 é de universalização. O contexto da presente investigação são as escolas públicas da SEDUC. A investigação foi realizada em duas etapas principais: busca da documentação indireta através da pesquisa bibliográfica; e pesquisa de campo realizada através da pesquisa de documentos públicos, a população é de 11.763 e a amostra é de: 100 docentes do ensino fundamental. A abordagem é do tipo quantitativo-descritiva com posterior análise documental. Segundo o INEP a situação da meta 17 do PNE é de não cumprimento, não ultrapassado 85% de equiparação na média geral dos salários

pagos no estado para os profissionais com mesmo nível de formação, atuando em outras políticas públicas. A pesquisa de campo aduz que em média os professores ganham apenas 78,69% da remuneração bruta dos enfermeiros, apenas 33,19% da remuneração bruta dos investigadores da polícia civil e apenas 12,35% da remuneração bruta dos Analistas da Fazenda Estadual. Contudo, o percentual de investimento público em educação estava em 5,4% do PIB até 2020, descumprindo a Meta 20 do PNE. Portanto, a pesquisa de campo apresentou outros elementos para subsidiar as discussões sobre a composição da média salarial e remuneratória dos docentes em comparação com os profissionais com mesmo nível de formação, sobretudo os que trabalham na execução das políticas públicas, entretanto a Meta 17 do PNE não sendo eficientemente monitorada e efetivamente cumprida.
PALAVRAS-CHAVE: Docentes. Metas do PNE. Políticas públicas. SEDUC/AM. Valorização profissional.

VALUATION OF TEACHING PROFESSIONALS IN PUBLIC BASIC EDUCATION NETWORKS IN MANAUS, 2022

ABSTRACT: The objective of this investigation will be to analyze the fulfillment of Goal 17 of the PNE, which deals with the valuation of Teaching Professionals in public basic education networks in order to match their average income with that of other professionals with equivalent education. In terms of approach, this research project will be structured from the perspective of mixed research, as it intends to consider qualitative and quantifiable elements. The social relevance of this investigation will represent the discovery of the number of teachers with lato sensu and stricto sensu graduate degrees, with the consequent improvement of educational indicators resulting from this professional qualification, with an impact on the teaching-learning process of basic education students. Goal 17 is universalization. The context of the present investigation is the SEDUC public schools. The investigation was carried out in two main stages: search for indirect documentation through bibliographical research; and field research carried out by searching public documents, the population is 11,763 and the sample is: 100 elementary school teachers. The approach is quantitative-descriptive with subsequent documental analysis. According to INEP, the situation of target 17 of the PNE is non-compliance, not exceeding 85% of matching in the general average of wages paid in the state for professionals with the same level of training, working in other public policies. Field research suggests that, on average, professors earn only 78.69% of the gross remuneration of nurses, only 33.19% of the gross remuneration of civil police investigators and only 12.35% of the gross remuneration of State Treasury Analysts. However, the percentage of public investment in education was at 5.4% of GDP by 2020, failing to meet Target 20 of the PNE. Therefore, the field research presented other elements to subsidize the discussions on the composition of the average salary and remuneration of teachers in comparison with professionals with the same level of training, especially those who work in the execution of public policies, however Goal 17 of the PNE not being efficiently monitored and effectively enforced.
KEYWORDS: Teachers. PNE Goals. Public policies. SEDUC/AM. Professional valorization.

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa investigação será analisar o cumprimento da Meta 17 do Plano

Nacional de Educação – PNE (*Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*), que trata da valorização dos Profissionais do Magistério dos(as) das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

O cumprimento da meta se dará por meio do acompanhamento e monitoramento das seguintes estratégias previstos no PNE:

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

E ainda com especial relevo através do acompanhamento e monitoramento do seguinte indicador previstos no PNE:

Indicador 17 – Razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente.

O cumprimento da meta se dará ainda por meio do acompanhamento e monitoramento das seguintes estratégias previstas no Plano Municipal de Educação – PME do município de Manaus (*Lei Municipal nº 2.000, de 24 de junho de 2015*):

Estratégia 17.2 – reformular e atualizar, a partir da aprovação do PME, o PCCR dos profissionais do magistério, regulamentando a base do salário preconizado pela Lei que regulamenta o piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, salvaguardando os marcos legais da educação;

Estratégia 17.5 – equiparar dignamente os salários dos profissionais do magistério ao de outras categorias profissionais de nível superior da Prefeitura de Manaus, inclusive na progressão por titularidade.

Para consubstanciar a investigação os indicadores e estratégias serão confrontados com o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios – PCCS dos Profissionais do Magistério do Município de Manaus (*Lei Municipal nº 1.126 de 05 de junho de 2007*).

Em termos de abordagem, o presente projeto de pesquisa será estruturado na perspectiva da pesquisa mista, pois pretende-se considerar elementos qualitativos e quantificáveis. Cujas estratégias de investigação (CRESWELL, 2007) consistirão na coleta de dados e posterior análise de fenômenos, com utilização de ferramentas estatísticas, com tradução das informações, classificações e análises através de tabelas e gráficos e, por fim, com apresentação qualitativa dos resultados dispostos por meio de alegações de conhecimento.

A problemática de pesquisa será analisar o cumprimento da Meta 17 do Plano Nacional de Educação – PNE (*Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*) com fulcro no Plano Municipal de Educação – PME do município de Manaus (*Lei Municipal nº 2.000, de 24 de junho de 2015*), cujas metas dispõem a valorização dos Profissionais do Magistério dos(as) das redes públicas de educação básica, como também na equiparação do seu rendimento médio dos Profissionais do Magistério ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente no âmbito do território do município de Manaus.

PERGUNTA GERAL

- Como o poder público deve trabalhar a Valorização dos (as) Profissionais do Magistério das redes públicas de educação básica em Manaus, 2022?

PERGUNTAS ESPECIFICAS DA PESQUISA

- Como está sendo trabalhada a valorização dos professores do ensino fundamental em Manaus?
- Qual a razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente no âmbito do território do município de Manaus?
- Que indicadores e estratégias estão sendo implementadas para o acompanhamento, monitoramento e cumprimento da Meta 17 do PNE no âmbito do território do Município de Manaus?

OBJETIVO GERAL

- Analisar como o poder público deve trabalhar a Valorização dos (as) Profissionais do Magistério das redes públicas de educação básica em Manaus, 2022.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a valorização dos professores do ensino fundamental no âmbito do território do município de Manaus.
- Identificar a razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente no âmbito do território do município de Manaus.
- Analisar os indicadores e as estratégias que foram implementadas para acompanhar, monitorar e cumprir a Meta 17 no âmbito do território do Município de

Manaus.

JUSTIFICATIVA

A presente investigação trará subsídio aos pesquisadores e estudiosos, que acompanham o processo de ensino aprendizagem e a política pública educacional. Da mesma forma que aos profissionais da educação, discentes, docentes e a comunidade escolar, que serão beneficiados com a melhoria do ensino pelo esforço dos entes federativos no cumprimento das metas do PNE e sobretudo do PME, consubstanciando, portanto, na relevância metodológica desse relato.

Identificação das Variáveis

- Formação de professores na rede municipal de ensino a nível pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*;
- Rendimento médio de professores do ensino fundamental e o rendimento médio de profissionais com escolaridade similar ao de professores da rede pública municipal;
- Permanência de profissionais do magistério no exercício da docência nas escolas públicas municipais de Manaus.

HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

H_1: A ampliação do investimento público na formação de professores na rede municipal de ensino, especificamente na educação infantil e no ensino fundamental, a nível pós-graduação lato sensu e stricto sensu, melhora os resultados educacionais no âmbito do território do município de Manaus.

H_2: A valorização dos profissionais do magistério com a garantia de rendimento médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) equivalente ao rendimento médio de não professores com escolaridade similar, amplia a perspectiva de carreira com a consequente permanência de profissionais no exercício da docência nas escolas públicas municipais de Manaus.

Plano Municipal de Educação

Ao analisar PME do município de Manaus, verifica-se que houve pouca inovação na redação do plano em relação ao PNE. Apesar das 18 (dezoito) emendas parlamentares feitas pelos vereados da capital, na sua maioria essas emendas alteraram apenas palavras e locuções do PME. Contudo, sem haver emendas substitutivas ou novos destaques aprovados, que alterassem consideravelmente o teor do documento, em relação ao texto original encaminhado pelo Poder Executivo.

Neste caso, os vereadores poderiam explorar a contextualização do PNE para a realidade local e regional, isto é, nossas dificuldades e necessidades regionais são impares.

A logística, o clima, as condições de trabalho nas escolas aqui na região amazônica representam desafios substanciais, em termos de gestão educacional, na comparação com o restante das localidades por todo o país.

CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

No intuito de dissertar sobre a perspectiva de carreira para os profissionais da educação é imprescindível a discussão de algumas temáticas correlacionadas, ou seja, formação inicial e continuada, condições de trabalho nas escolas, organização do trabalho pedagógico e diretrizes educacionais vigentes através do SNE, piso salarial e planos de carreira específicos para esses profissionais, além do fortalecimento da coordenação, cooperação e colaboração entre os entes da federação brasileira.

> No que diz respeito às ***condições de trabalho***, ***salários*** e ***carreira***, somente agora, com o Plano Nacional de Educação aprovado, estão traçadas as metas e respectivas estratégias – em especial toda a Meta 17 - para estabelecermos, nos Planos Estaduais e Planos Municipais, compromissos públicos com a elevação da remuneração dos professores a patamares condignos e a implementação do Piso Salarial Nacional Profissional, ainda uma utopia em vários estados e na grande maioria dos municípios. (AGUIAR & OLIVEIRA, 2016, p. 40 – grifo do autor)

Salário médio de professores da educação básica da rede pública

De acordo com o 3º relatório de monitoramento das metas do PNE (Relatório Linha de Base 2018 - INEP), disponibilizado na plataforma SIMEC (BRASIL, 2022), a situação da meta 17 do PNE, cujo o indicador trata da razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente, na qual a situação é a seguinte:

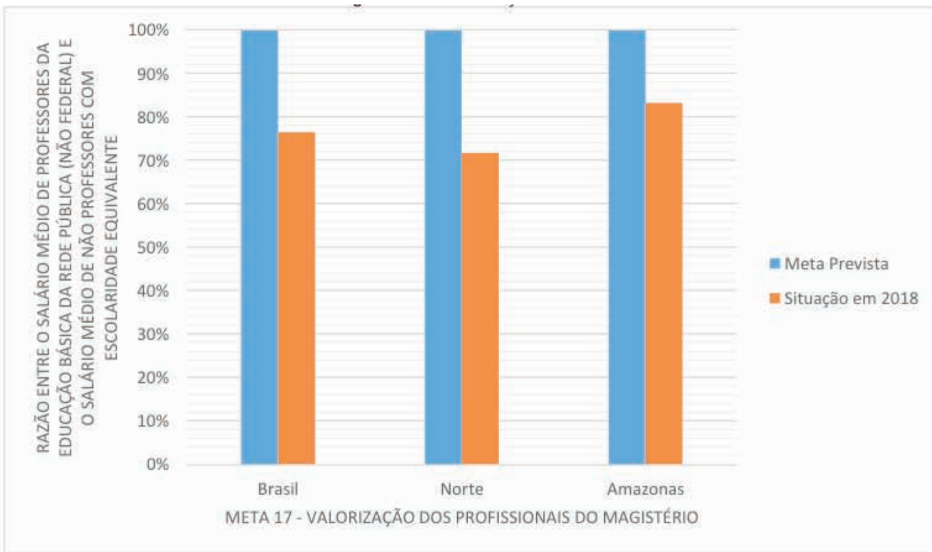


Gráfico 1: Diagnóstico da situação da Meta 17 do PNE

FONTE: SIMEC (2022)

Depreende-se do gráfico acima, que o Amazonas até 2018 havia atingido a marca de 83,3% na equiparação salarial com não professores de formação semelhante, logo não ultrapassado a meta que é de 100% até o final de 2020. Destaca-se que há assimetria salarial entre os salários pagos aos professores para executarem e atuarem nos mesmos níveis de ensino na educação básica tanto pela rede estadual, municipal e federal de ensino, assim como dos professores da rede privada de ensino, em todas as unidades federativas por todo o país. Daí a tão necessária instituição do SNE, para nivelar e equalizar estas diferenças remuneratórias na educação básica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL PÓS-GRADUAÇÃO

De acordo com o 3º relatório de monitoramento das metas do PNE (Relatório Linha de Base 2018 - INEP), disponibilizado na plataforma SIMEC (BRASIL, 2022), a situação da meta 16 do PNE, que trata da formação de professores em nível de pós-graduação lato ou stricto sensu, a situação é a seguinte:

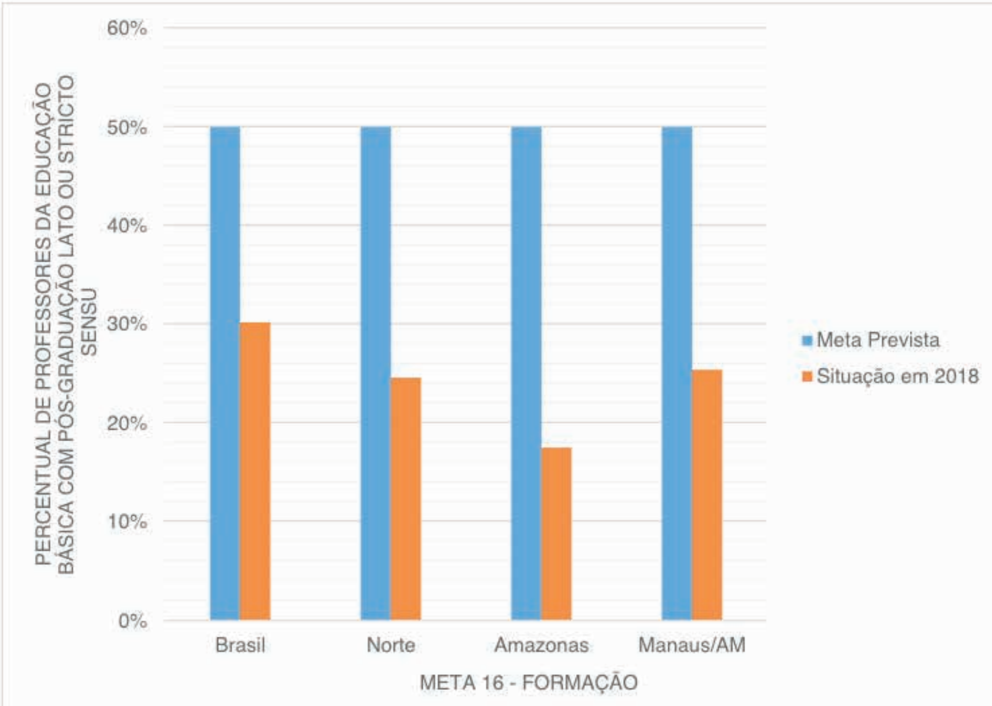


Gráfico 2: Diagnóstico da situação da Meta 16 do PNE

FONTE: SIMEC (2022)

Depreende-se do gráfico acima, que o Amazonas até 2018 havia atingido a marca de 17,5% de professores formados em nível de pós-graduação lato ou stricto sensu, logo não ultrapassado a metade da meta que é de 50% até 2024. Em relação ao município de Manaus em 2018 havia atingido a marca de 25,4%, ou seja, ultrapassando a metade da meta traçada.

A performance do Estado do Amazonas e do município de Manaus para consecução da meta 16 do PNE em particular, demonstrando a necessidade da instituição de um SNE forte e atuante, que seja capaz de consolidar as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, fazendo com que elas transcendam o documento legal e aconteçam de fato.

MARCO METODOLÓGICO

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O contexto da presente investigação são as escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, cuja entidade mantenedora é o Governo do Estado do Amazonas, circunscritas no âmbito do território do município de Manaus. Para melhor compreensão do contexto investigado, define-se a escola conforme o que segue:

Métodos

A priori, entende-se o método como o caminho ou percurso, o processo de investigação, a forma de trabalho, a perspectiva teórico-metodológica a ser empreendida e a escolha das técnicas para se atingir determinado objetivo ou objetivos.

> [...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxialiando as decisões do cientista. (LAKATOS, 2016, p. 65)

Concorda-se com Hernández-Sampieri *et al* (2018), que existem pluralismo metodológicos e que não se deve deixar-se escravizar-se pelá frieza ou pragmatismo do método. E da mesma forma, deve-se compreender o método na relação teoria-objeto, conforme descrito abaixo:

> Transformando-se os conjuntos teóricos, transformam-se as suas relações básicas. A relação teoria-objeto real, que estabelece o objeto do conhecimento, é diversa, bem como diversos são os seus termos, para um e para outro sistema explicativo. Cada teoria tem o método que lhe é adequado, mas que, ainda assim, aproveitando a ciência passada como material de reflexão, não pode deixar de ser constantemente submetido à crítica. Não basta ter um método, não basta controlar a sua aplicação, é preciso ir até à vigilância do próprio método; é o que Bachelard chama de 3º grau de vigilância. O próprio método postula a sua não aceitação fora de uma vigilância constante. (BACHELARD, 1996, cap. IV *apud* CARDOSO, 1971, p. 8)

Para Lakatos (2016), o método científico é a teoria da investigação, que na perspectiva de Bunge (1980) possui as seguintes etapas:

- Descoberta do problema;
- Delimitação do problema;
- Pesquisa de dados teóricos e instrumentos relevantes;
- Tentativa de solução para o problema;
- Invenção de novas ideias (hipóteses, teorias ou técnicas);
- Obtenção de uma solução;
- Investigação das consequências da solução obtida;
- Prova (compravação) da solução;
- Correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução incorreta;

Hernández-Sampieri *et al* (2018), por sua vez, desmistificam que o método cietífico é difícil ou desconectado da realidade cotidiana, sendo algo exclusivo dos operadores da ciência, dos cientistas, das mentes brilhantes ou superdotadas. Na verdade, o método se

apresenta de acordo com o enfoque que se utilizar na atividade de pesquisa, se qualitativa se quantitativa ou mista. A perspectiva metodológica depende do tipo de explicação ou de análise que se quer empreender no âmbito da investigação, ou ainda do tipo de objeto ou fenômeno que se quer apreender subjetivamente ou objetivamente.

Técnicas

Segundo Lakatos (2016) a

> *Técnica* é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos. (LAKATOS, 2016, p. 157 - grifo do autor)

Dentre essas técnicas, está pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2016) foi a fonte secundária de coleta de dados. Contudo, de forma concomitante, fora também a primeira parte do processo de investigação, pois foi durante essa fase inicial no processo de investigação, que foi documentada toda produção teórica, acadêmica e científica, que abordara o tema e o problema objeto da pesquisa

> [...] Dessa forma, a pesquisa bilbiográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (LAKATOS, 2016, p. 166)

Para que o presente pesquisador, em face de suas limitações, pudesse ampliar sua compreensão e ao mesmo tempo examinar sob novo enfoque ou abordagem, o tema e o problema pesquisado, forma utilizados diversos materiais obtidos no processo de pesquisa bibliográfica, tais como: monografias, dissertações, teses, livros, revistas, repostagens escritas ou audiovisuais. Obedecendo, nesse caso, as fases descritas por Lakatos (2016, p. 168):

- Identificação;
- Localização;
- Compilação;
- Fichamento.

Posteriormente, a documentação indireta (LAKATOS, 2016), constituída eminentemente a partir do levantamento de dados indiretamente. No que se refere a essa investigação, em relação a documentação indireta, serão utilizados a pesquisa documental (fontes primárias eminentemente escritas ou digitais) e a pesquisa bibliográfica (fontes secundárias).

A pesquisa documental (LAKATOS, 2016) está restrita aos documentos, sendo estes sua fonte primária de dados, a priori ou a posteriori da ocorrência dos fatos ou fenômenos. Na presente investigação serão utilizados os seguintes documentos oficiais obtidos em

arquivos públicos:

- Publicações parlamentares;
- Documentos jurídicos;
- Documentos administrativos;
- Dados estatísticos;

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A definição de população é a seguinte:

> **Universo ou população**: é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. Sendo ***N*** o número total de elementos do universo ou população, ele pode ser representado pela letra latina maiúscula X, tal que $X_N = X_1; X_2; \ldots; X_N$. (LAKATOS, 2010, p. 27) [grifo do autor]

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2022), como base nos dados da sinopse do censo escolar, no ano de 2021 na cidade de Manaus, haviam o seguninte quantitativo de professores da educação básica:

- 2.738 (dois mil, setecentos e trinta e oito) professores, na educação infantil;
- 11.763 (onze mil, setecentos e sessenta e três) professores no ensino fundamental;
- 4.710 (quatro mil, setecentos e dez) profesores no ensino médio.

Totalizando, 19.211 (dezenove mil, duzentos e once) docentes na educação básica em Manaus, atuando em 1.412 (hum mil quatrocentos e doce) escolas no territorio do município de Manaus.

Desse modo, como o foco dessa investigação são os professores que atuam específicamente no ensino fundamental, a população objeto da presente pesquisa é de:

- 11.763 (onze mil, setecentos e sessenta e três);

TAMANHO DA AMOSTRA

A definição de amostra é a seguinte:

> **Amostra**: é uma porção ou parcela, convenientemente slecionada do universo (população); é um subconjunto do universo. Sendo ***n*** o número de elementos da amostra, esta pode ser representada pela letra latina minúscula ***x***, tal que $x_n = x_1; x_2; \ldots; x_{n,}$ onde $x_n < X_N$ e $n < N$ (LAKATOS, 2010, p. 27) [grifo do autor]

A técnica de amostragem empregada na presente pesquisa é a amostragem probabilística sistemática (LAKATOS, 2010), pois a relação dos componentes será ordenada em função da posição em relação a orden alfabética dos nomes dos pesquisados.

Os dados de domínio público foram tabulados a partir da planilha do programa Microsoft Excell 2022, cuja fonte foi disponibilizada a população em geral no portal da transparência do Governo do Estado do Amazonas, contendo o quadro de todos os servidores da Secretaria de Educação, da Secretaria de Saúde, da Secretaria de Segurança Pública e dos servidores da Fazenda Pública Estadual, vinculados ao Governo do Estado do Amazonas. A referência temporal para análise é do mês de março de 2022, sendo eles com vinculação jurídica celetistas, estatutários e servidores temporários, isto é, de variados cargos e funções.

Entretanto, para efeito de delimitação da pesquisa foram escolhidos um cargo para cada política pública sendo:

- Professor estatutário de 40 horas;
- Enfemeiro;
- Policial Civil (Investigador);
- Analista da Fazenda Estadual.

Portanto, nossa amostra foi de: 100 (cem) docentes do ensino fundamental.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para Hernández-Sampieri *et al* (2018) os instrumentos de coleta de dados são utilizados sob uma perspectiva qualitativa, quantitativa ou mista. Todavia, a presente investigação foi estruturada, num primeiro momento, a partir de um enfoque quantitativo, para que fosse possível generalizar os resultados da amostra a partir de sua população. Para os autores, citados em linhas pretéritas, o instrumento de coleta de dados sob enfoque quantitativo pode ser sintetizado como:

> Recolectar los datos implica: a) seleccionar uno o varios métodos os instrumentos disponibles, adaptarlos o desarrollarlos, esto depende del enfoque que tenga el estudio, así como del planteamiento del problema y de los alcances de la investigación; b) aplicar el o los instrumentos, y c) preparar las mediciones obtenidas o los datos recolectados para analizarlos correctamente.
>
> • En el enfoque cuantitativo, recolectar los datos es equivalente a medir.
>
> • Medir es el proceso de vincular conceptos abstractos com indicadores empíricos, mediante clasificación o cuantificación.
>
> • En toda investigación cuantitativa medimos las variables contenidas en la(s) hipótesis.
>
> • Cualquier instrumento de recolección de datos debe cobrir tres requisitos: confiabilidad, validez y “objetividad”.
>
> • La confiabilidad se refiere al grado en que la aplicación repetida de um instrumento de medición, a los mismos individuos u objetos, produce resultados iguales.

> • La validez se refiere al grado en que un instrumento de medición mide realmente las variables que pretende medir.
>
> • Se pueden aportar tres tipos principales de evidencia para la validez cuantitativa: evidencia relacionada con el contenido, evidencia relacionada con el criterio y evidencia relacionada con el constructo.
>
> • Los factores que principalmente pueden afectar la validez son: la improvisación, utilizar instrumentos desarrollados em el extranjero y que no han sido validados para nuestro contexto, poca o nula empatía con los participantes y los factores de aplicación.
>
> • No hay medición perfecta, pero el error de medición debe reducirse a límites tolerables.
>
> • La confiabilidad cuantitativa se determina al calcular el coeficiente de fiabilidad.
>
> • Los coeficientes de fiabilidad cuantitativa varían entre 0 y 1 (0 = nula confiabilidad, 1 = total confiabilidad).
>
> • Los métodos más conocidos para calcular la confiabilidad son: a) medida de estabilidad, b) formas alternas, c) mitades partidas y d) consistencia interna.
>
> • La evidencia sobre la validez de contenido se obtiene al contrastar el universo de ítems frente a los ítems presentes em el instrumento de medición.
>
> • La evidencia sobre la validez de criterio se obtiene al comparar los resultados de la aplicación del instrumento de medición frente a los resultados de un criterio externo.
>
> • La evidencia sobre la validez de constructo se puede determinar mediante el análisis de factores y al verificar la teoría subyacente. (HERNÁNDEZ-SAMPIERI *et al.*, 2018, p. 262)

Depreende-se da citação acima, que os instrumentos de coleta de dados devem ser válidos e confiáveis (HERNÁNDEZ-SAMPIERI *et al.*, 2018), devendo ainda ser padronizados, demonstrar evidências claras e, no caso específico da presente investigação, serem realizados a partir de uma análise rigorosa da documentação.

A técnica de coleta de dados adotada foi a seguinte:

- Pesquisa de campo quantitativo-descritiva com posterior análise documental.

A pesquisa de campo consiste em:

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descubrir novos fenómenos ou as relações entre eles […] A pesquisa de campo propriamente dita 'não debe ser confundida com a simples coleta de dados (este último correponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que debe ser coletado'. (TUJILLO, 1982 *apud* LAKATOS, 2016, p. 169)

Conforme descrita em páginas pretéritas, a pesquisa de campo será precedida pela pesquisa bibliográfica, com escopo de fundamentar o problema e estabelecer um

referencial teórico (LAKATOS, 2016), que determina as variáveis da pesquisa e, ao mesmo tempo, servindo de elemento norteador das próximas etapas de investigação.

A pesquisa de campo aquí empregada foi do tipo Quantitativo-Descritiva, com foco nos estudos de avaliação de programas e sua posterior análise documental, pois:

> [...] estudos de avaliação de programa – consistem nos estudos quantitativos-descritivos que dizem respeito à procura dos efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades de serviços ou auxílios, que podem dizer respeito a grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros. As hipóteses podem ou não estar explicitamente declaradas e com frequência derivam dos objetivos do programa ou método que está sendo avaliado e não da teoria. Empregam larga gama de procedimentos que podem aproximar-se do projeto experimental. (LAKATOS, 2010, p. 70)

Nesse caso, particularmente, busca-se a avaliação e análise das metas do PME e do PNE em relação a política educacional empreendida atualmente do Brasil, sobre seu cumprimento ou descumprimento, conforme se deprende da citação acima.

PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DE INSTRUMENTO

A investigação foi realizada em duas etapas principais: busca da documentação indireta através da pesquisa bibliográfica; e pesquisa de campo realizada através da pesquisa de documentos públicos com posterior análise documental rigorosamente.

A pesquisa bibliográfica consistiu no cabedal e sustentáculo do processo de pesquisa, sendo realializado desde a etapa inicial e ao decurso de toda a investigação, coletando dados para composição do referencial teórico, caracterização dos objetos pesquisados e delimitação dos conceitos relativos as especificidades do tema e do problema.

Posteriormente, a documentação direta (LAKATOS, 2016) foi obtida por meio da pesquisa de campo do tipo exploratória, especificamente sendo utilizado a pesquisa e análise documental, com objetivo de coletar os dados no campo de pesquisa, sobretudo nos arquivos públicos municipais, estaduais e nacionais, tais como:

> a) Documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc.
>
> b) Publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios etc.
>
> c) Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registros de nascimento, casamentos, desquites e divórcios, mortes; escrituras de compra e venda, hipotecas; falências e concordatas; testamentos, inventários etc.
>
> d) Iconografia. (LAKATOS, 2016, p. 159)

Foram utilizadas ainda as fontes estatísticas , nas plataformas de acompanhamento das metas do PNE e PME, assim como de dados disponíveis no portal da transparência do governo do Estado do Amazonas (http://www.transparencia.am.gov.br/), conseguindo informações e conhecimentos, sistematizando-os, buscando respostas, analisando estes

dados rigorosamente e, sobretudo, buscando soluções para o problema da pesquisa e resposta as hipóteses.

ANÁLISES DE DADOS

A análise qualitativa segundo Gil (2008) subdivide os procedimentos analíticos em três etapas: redução, apresentação e conclusão ou verificação dos resultados. A fase da redução proporcionará a seleção, focalização e simplificação dos dados, transformando os dados originais em sumários vinculados aos objetivos propostos. A fase de apresentação consistirá na organização e seleção dos dados. Por fim na fase de conclusão/verificação serão elaboradas as conclusões, explicações, revisão e testagem da validade dos dados.

DESENVOLVIMENTO

A composição dos dados da presente investigação foi realizada através de documentos disponíveis na plataforma de transparência pública do Governo do Estado do Amazonas. A referida documentação se refere aos dados de domínio público, contendo os nomes, locais de lotação e salários brutos dos servidores públicos estatutários, cujo cargo exija a formação de nível superior nas seguintes políticas públicas:

- Educação – 100 (cem) Professores (*Cf*. Quadro 4);
- Saúde – 100 (cem) Enfermeiros;
- Segurança Pública – 100 (cem) Investigadores da Polícia Civil;
- Fazenda Pública Estadual – 99 (noventa e nove) Analistas da Fazenda Estadual.

CARGO	REQUISITOS	SALÁRIO INICIAL
Professor (40 horas semanais) Ano de referência – 2018	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de Nível Superior, fornecido por Instituição de Ensino Superior, reconhecido pelo Ministério de Educação, comprovado por meio de apresentação de original e cópia do respectivo documento, e registro no Conselho de Classe competente, quando for o caso	R$ 4.143,06 (quatro mil, cento e quarenta e três reais e seis centavos) [1]
Enfermeiro (30 horas semanais) Referência – 2014	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Enfermagem, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC, e registro no Conselho de Enfermagem	R$ 5.922,04 (cinco mil, novecentos e vinte e dois reais e quatro centavos) [2]
Investigador da Polícia Civil (40 horas semanais) Referência – 2021	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de Nível Superior, ou declaração, fornecido(a) por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC, comprovado(a) por meio de original e cópia do respectivo documento, para o cargo pretendido e, a depender do cargo, da especialidade escolhida	R$ 12.948,78 (doze mil, novecentos e quarenta e oito reais e setenta e oito centavos) [3]
Analista da Fazenda Estadual (40 horas semanais) Referência – 2022	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em qualquer área de formação, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	R$ 12.258,71 (doze mil, duzentos e cinquenta e oito reais e setenta e um centavos) [4]

Quadro 1: Equivalência dos cargos em função do nível de escolaridade

FONTE: edital de N° 01 – Nível Superior/SEDUC-AM; edital n° 01, de 10 de fevereiro de 2014/SUSAM-AM; edital de Abertura n° 02/2021/Polícia Civil-AM; edital n° 01, de 07 de fevereiro de 2022/SEFAZ-AM.

RESULTADOS DO TRABALHO DE CAMPO

Os resultados do trabalho de campo em relação ao cumprimento da Meta 17 do PNE, que trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, no sentido de equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE, preliminarmente, será apresentado na forma de tabelas e gráficos com respectivas análises comparativas.

Ressalta-se que a Meta 17 do PNE é uma meta de universalização, logo deve ser implementada em todo o território nacional, em todos os estados e municípios, ou seja, nos 62 (sessenta e dois) municípios do Estado do Amazonas até 2020. Contudo, o 3º relatório de monitoramento das metas do PNE (Relatório Linha de Base 2018 - INEP), disponibilizado na plataforma SIMEC (BRASIL, 2022), aduz que a situação da meta 17

1 Concurso Público 2018 – Edital de N° 01 – Nível Superior/SEDUC-AM. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Edital-01-NIVEL-SUPERIOR.pdf> Acesso em: 04/01/2023.
2 Concurso Público 2014 – Edital n° 01, de 10 de fevereiro de 2014 – NÍVEL SUPERIOR/SUSAM-AM. Disponível em: < https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/susam/Edital_SUSAM_Nivel_Superior_2014_10_16.pdf> Acesso em: 04/01/2023.
3 Concurso Público 2021 – Edital de Abertura n° 02/2021 – Polícia Civil do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/edital_retificado_9_demais_cargos.pdf> Acesso em: 04/01/2023.

do PNE (*Cf.* Gráfico 1) é de não cumprimento, haja visto que o Estado do Amazonas até aquele período (2018) não havia ultrapassado 85% de equiparação na média geral dos salários pagos no estado para os profissionais com mesmo nível de formação, atuando em outras políticas públicas.

Profissionais da Educação e Profissionais da Saúde

A seguir demonstra-se o gráfico para se estabelecer a relação de similaridade ou equivalência entre os docentes e um dos profissionais da saúde escolhidos aleatoriamente nessa investigação para ser objeto de comparação.

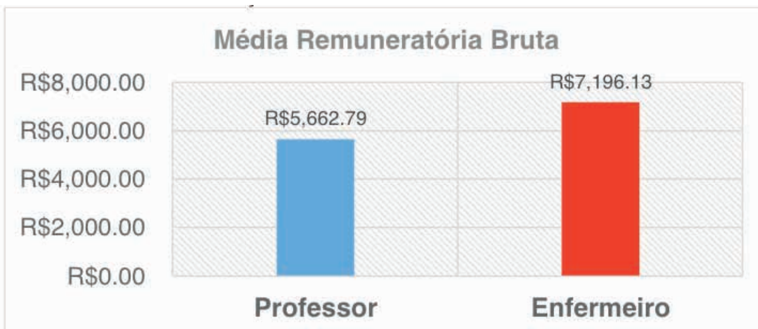


Gráfico 3: Diferença remuneratória entre Professor e Enfermeiro

FONTE: Tabulação de Dados da Pesquisa de Campo, 2022

Depreende-se do gráfico acima, que os professores ganham apenas 78,69% da remuneração bruta dos enfermeiros em média. Logo, ocasionando uma diferença financeira de R$ 1.533,34 (Hum mil, quinhentos e trinta e três reais e trinta e quatro centavos) em desfavor dos professores. E para que houvesse a equiparação salarial com esses profissionais da saúde, em consonância a Meta 17 do PNE, a remuneração bruta dos professores teria que ser reajustada em 27,08%.

Destaca-se que a remuneração dos professores é inferior ao salário base inicial dos enfermeiros, previsto no último concurso da SUSAM em 2014 (*Cf.* Quadro 4), naquela ocasião o salário base inicial era de R$ 5.922,04 (cinco mil, novecentos e vinte dois reais e quatro centavos), este valor não era acréscido de quaisquer outras vantagens pecuniárias, tais como auxílio transporte ou alimentação.

Profissionais da Educação e Profissionais da Segurança Pública

A seguir demonstra-se o gráfico para se estabelecer a relação de similaridade ou equivalência entre os docentes e um dos profissionais da segurança pública escolhidos nessa investigação para ser objeto de comparação.

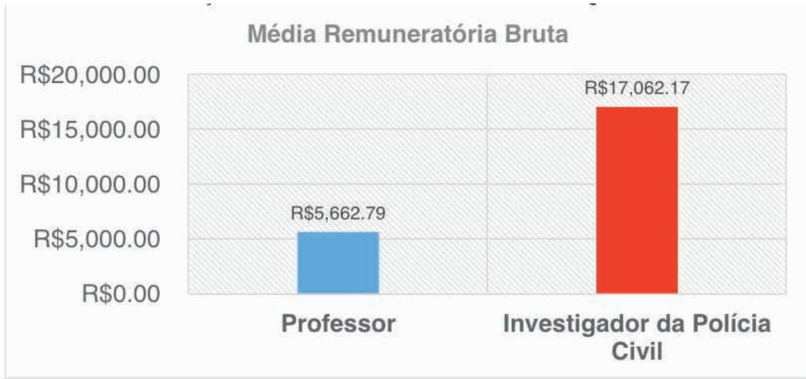


Gráfico 4: Diferença remuneratória entre Professor e Investigador da Polícia Civil

FONTE: Tabulação de Dados da Pesquisa de Campo, 2022.

Depreende-se do gráfico acima, que os professores ganham apenas 33,19% da remuneração bruta dos investigadores da polícia civil em média. Logo, ocasionando uma diferença financeira de R$ 11.399,38 (Onze mil, trezentos e noventa e nove reais e trinta e oito centavos) em desfavor dos professores. E para que houvesse a equiparação salarial com esses profissionais da segurança pública, em consonância a Meta 17 do PNE, a remuneração bruta dos professores teria que ser reajustada em 201,30%.

Destaca-se que a remuneração dos professores é inferior ao salário base inicial dos investigadores da polícia civil, salário este previsto para o cargo em questão para o último concurso da secretaria de segurança do Amazonas em 2021 (*Cf.* Quadro 4), naquela ocasião o salário base inicial era de R$ 12.948,78 (doze mil, novecentos e quarenta e oito reais e setenta e oito centavos), este valor não estava acréscido de quaisquer outras vantagens pecuniárias, tais como auxílio localidade, auxílio transporte ou alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos objetivos dessa investigação, ao analisar como o poder público está trabalhando a valorização dos Profissionais do Magistério das redes públicas de educação básica em Manaus. Verificou-se através das evidências da pesquisa de campo que demonstraram inércia do Poder Público, especificamente, o Governo do Estado do Amazonas, pois até o presente não obteve êxito em proporcionar a valorização dos profissionais do magistério em consonância as metas do PNE.

Ainda sobre os objetivos traçados, destaca-se que foi possível identificar nos relatórios do INEP sobre as metas do PNE, a razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente no âmbito do território do município de Manaus, dados estes que foram tabulados e apresentados na forma de tabelas e gráficos conforme foi descrito nos

instrumentos metodológicos. Da mesma forma que a pesquisa de campo apresentou outros elementos para subdisidar as discussões sobre a composição da média salarial e remuneratória dos docentes em comparação com os profissionais com mesmo nível de formação, sobretudo os que trabalham na execução das políticas públicas sobretudo as de saúde e de segurança pública.

E em relação ao cumprimento da Meta 17 do PNE, verifica-se a não conformidade e não atingimento desta meta, cuja razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente no âmbito do território do município de Manaus. Os resultados da pesquisa de campo demonstraram uma diferença financeira significativa em desfavor dos professores da rede estadual de ensino no Amazonas, na comparação com a remuneração média dos demais grupos pesquisados, havia diferença de até nove vezes superior a remuneração dos professores da rede pública estadual.

Logo, demonstrando que os indicadores e as estratégias que foram implementadas para acompanhar, monitorar o cumprimento da Meta 17 no âmbito do território do Município de Manaus foram falhas ou inexatas. A própria metodologia utilizada pelo INEP aponta falhas, pois utiliza na comparação trabalhadores da inciativa privada, inclusive só se chegou ao percentual de 82,5% por causa da redução dos rendimentos dos trabalhadores da inciativa privada e não pelo esforço dos entes em melhorar o rendimento dos professores das redes básica de ensino.

Dissertou-se ainda sobre o processo de formação de professores a nível pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* e de seu impacto na performance de professores, assim como nos resultados educacionais e, sobretudo, nos indicadores de proficiência dos educandos. Da mesma forma que as discussões sobre o impacto da valorização dos profissionais do magistério, notadamente, o professor de ensino fundamental, sobre qual o impacto disso na carreira, nas condições de trabalho nas escolas, na permanência desses profissionais no exercício da docência nas escolas públicas de Manaus e, sobretudo nos salários e remunerações.

As hipóteses foram testadas e confrontadas no material obtido na pesquisa bibliográfica, onde parte do referencial teórico aduz sobre o impacto positivo da ampliação do investimento público na formação de professores das escolas pública, especificamente na educação infantil e no ensino fundamental, seja a nível pós-graduação *lato sensu* seja a nível *stricto sensu*, de como esse tipo de investimento de alguma maneira pode melhorar os resultados educacionais. Todavia, as evidências não foram conclusivas no sentido de deixar clara a relação generalizada para todas as unidades de ensino, mas somente para as escolas onde foram realizados os estudos sobre o impacto da melhoria salarial dos professores e sua consequente melhoria na performance destes e dos resultados educacionais.

Igualmente, a hipótese de que a valorização dos profissionais do magistério,

especificamente em relação ao rendimento médio de professores da educação básica da rede pública na comparação de equivalência como o rendimento médio de não professores com escolaridade similar, pode fazer com que melhore a carreira e a permanência de profissionais no exercício da docência nas escolas públicas. Os resultados da pesquisa bibliográfica apontam que parte da literatura utilizada como referencial, de forma não conclusiva, aponta que a melhoria salarial faz com que os profissionais acabem por optar uma carreira docente de forma perene, sobretudo nos países que ampliaram o investimento na educação básica, por exemplo, os países da OCDE, tais como a Coréia e a Finlandia (BRITTO, 2012).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Valorização dos profissionais da educação**: formação e condições de trabalho. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

______, MEC. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle. **Planejando a Próxima Década**: Construindo Metas. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>. Acesso em 26/11/2022.

_______. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167**. Brasília, DF: Diário da Justiça Eletrônico N° 162, 27 abr. 2011.

_______. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30.05.2022.

_______. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação** – 2022. Brasília-DF: Inep/ MEC, 2022.

BRITTO, Ariana Martins de. **Salários de professores e qualidade da educação no Brasil** [Dissertação Mestrado]. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense/ Departamento de Economia, 2012.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. **Rio de Janeiro, CCS-PUC**, 1971.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.: il. ;23cm.

DE MORAES, Bianca Mota et al. Políticas Públicas de Educação – Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2016.

FARHAT, Nadia Moura. **Saberes pedagógicos**: um estudo com docentes de pós-graduação *lato sensu* de uma IES / Nadia Moura Farhat; orientação Maria de Lourdes

Ramos da Silva. São Paulo: s.n., 2017. 161 p.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; DE BARROS NOGUEIRA, Flávia Maria. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@ rquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1095-1111, 2013.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto *et al*. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill Interamericana, 2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

________. **Fundamentos de Metodologia Científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2001.

MANAUS. **Documento base do PME**: 2015-2025. Manaus, AM: SEMED/ COMISSÃO INTERNA PARA IMPLANTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: <Documento Base PME - Corpo 22 de maio de 2015 11h28min.cdr (manaus.am.gov.br)>. Acesso em: 10/11/2022.

_______. Lei Municipal nº 2.000, de 24 de junho de 2015/Plano Municipal de Educação do município de Manaus. Manaus, AM: Diário Oficial do Município de Manaus, 2000.

MASSON, Gisele. **Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente**. Educ. Soc. vol.38 n.140 Campinas Jul/Set. 2017 Epub May 25, 2017, ISSN 1678-4626.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1945.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA NETO, Nathanael da Cruz et al. **A política da Capes para a formação de professores da educação básica e os indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. [Tese de Doutorado] Marília: UNESP, 2022.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

Índice remissivo

A

B

C

P

S

T

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e qualidade

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2024

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e qualidade

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2024